

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIO GONÇALVES PRADO

**DIMENSÕES CONTEXTUAIS E PARTICULARES DO PERCURSO
HISTÓRICO DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO
CURSO DE PEDAGOGIA NA CIDADE DE UBERLÂNDIA, EM
MINAS GERAIS, BRASIL (1959-2006)**

**UBERLÂNDIA – MG
2016**

CLAUDIO GONÇALVES PRADO

**DIMENSÕES CONTEXTUAIS E PARTICULARES DO PERCURSO
HISTÓRICO DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE
PEDAGOGIA NA CIDADE DE UBERLÂNDIA, EM MINAS GERAIS, BRASIL
(1959-2006)**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED-UFU), como exigência parcial à obtenção do título de Doutorado em Educação.

Linha de pesquisa: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO.
Orientador: PROF. DR. DÉCIO GATTI JÚNIOR.

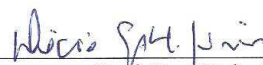
**UBERLÂNDIA – MG
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- P896D
2016 Prado, Claudio Gonçalves, 1970-
 Dimensões contextuais e particulares do percurso histórico da
 disciplina psicologia da educação no curso de pedagogia na cidade de
 Uberlândia, em Minas Gerais, Brasil (1959-2006) / Claudio Gonçalves
 Prado. - 2016.
 267 f. : il.
- Orientador: Décio Gatti Júnior.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3. Ensino
 superior - Uberlândia (MG) - Teses. 4. Educação - Uberlândia (MG) -
 História - Teses - Teses. I. Gatti Júnior, Décio. II. Universidade Federal
 de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



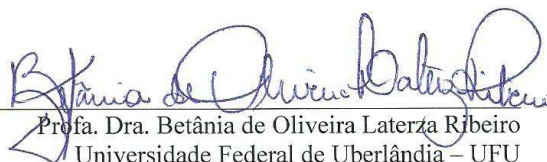
Prof. Dr. Décio Gatti Júnior
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Monarcha
Universidade Estadual Paulista - UNESP



Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima
Universidade de São Paulo – USP



Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico a **Adelivia**, minha esposa, e a **Alyssa**, minha filha, que continuaram acreditando em mim.

AGRADECIMENTOS

À Adelivia, minha esposa, e à Alyssa, minha filha, por estarem presentes ao longo dessa caminhada, tanto nos momentos agradáveis quanto nas horas mais árduas, compreendendo as exigências para a minha formação.

Ao Prof. Dr. Décio Gatti Júnior, orientador desse trabalho, por tudo que aprendi e pela orientação segura e fundamental para minha formação acadêmica e para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da Banca de Defesa da Tese de Doutorado, Prof. Dr. Carlos Monarcha, Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima, Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo, pelas contribuições e pelas considerações no aprimoramento do presente trabalho.

Aos colegas estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU, pela convivência e partilha de conhecimentos e sentimentos ao longo dos semestres, em especial, ao Sérgio Teixeira, ao Marcos Paulo de Sousa e à Mariana Batista Nascimento Silva.

Aos Técnicos Administrativos da Faculdade de Educação (FACED) da UFU, em especial James, Gianni e “Candinha”, pela simpatia e solicitude no atendimento às minhas demandas.

A meus familiares, que sempre mostraram orgulho pelas minhas conquistas, inclusive meu pai e minha mãe (ambos *in memoriam*) pela formação para a vida que me deixaram e que complementa a formação acadêmica.

A minha colega Profa. Fernanda Duarte e à senhora Aparecida Portilho Salazar, as quais nortearam o contato com os participantes/entrevistados.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa (Prof. Durval Garcia, Profa. Mariù Cerchi Borges, Profa. Lúcia Helena Borges de Carvalho, Prof. Dárcio Tadeu Lisboa Oliveira, Profa. Myrtes Dias da Cunha, Profa. Ana Maria de Oliveira Cunha, Profa. Ana Maria Ferolla da Silva Nunes, Profa. Noemi Mendes Alves Lemes e Profa. Camila Lima Coimbra), os quais compartilharam parte da história de suas vidas comigo, pela colaboração que permitiu o desenvolvimento da tese, e, sem os quais, todo esse trabalho não seria possível.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU, pelos conhecimentos transmitidos e sugestões valiosas ao longo do desenvolvimento das disciplinas realizadas em meu doutoramento.

À Universidade Federal de Uberlândia, que me deu a oportunidade de crescer em minha formação acadêmica.

RESUMO

Esta tese está inserida no campo de pesquisa da História Disciplinar e tem por objetivo investigar a trajetória da Psicologia da Educação no mais antigo Curso de Pedagogia existente em Uberlândia-MG. O recorte histórico considera o período compreendido entre o ano de 1959 até o ano de 2006, no qual houve diversas mudanças no conteúdo da disciplina no âmbito do Curso de Pedagogia, desde a sua fundação na Faculdade de Ciências, Letras e Filosofia, até sua consolidação na Universidade Federal de Uberlândia. Esta pesquisa procurou compreender aspectos importantes no ensino de Psicologia da Educação, enfatizando a relação entre os conteúdos curriculares prescritos e a realidade pedagógica. Neste sentido, partiu-se de uma revisão da bibliografia acerca do tema, realizando a leitura e análise dos materiais históricos da disciplina, tais como: planos de curso, projetos pedagógicos e regulamentações, e entrevistas com docentes e discentes que atuaram no período pesquisado. O estudo permitiu estabelecer as seguintes categorias de análise da disciplina: os conteúdos ministrados; as práticas pedagógicas em sala de aula; a relação entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica; as formas de avaliação da aprendizagem; a relação com outras disciplinas/interdisciplinaridade; a influência de normas e regulamentações curriculares; e a bibliografia. Os resultados possibilitaram o estabelecimento de uma periodização a partir do objeto investigado. Assim, o primeiro período, compreende os anos de 1959 a 1977, no qual ocorreu o desenvolvimento inicial da disciplina Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FFCLU) e da Universidade de Uberlândia (UnU), nas duas décadas que antecederam ao processo de federalização. No que se refere ao segundo período, que se estendeu de 1978 a 1986, ele se caracterizou por ser um período de transição, no qual o Curso de Pedagogia passou a pertencer à Universidade Federal de Uberlândia, com a oferta sistemática da formação por habilitações específicas em regime semestral, com as disciplinas de Psicologia predominando no ciclo básico. Por fim, o terceiro período, compreendido entre 1987 e 2006, no qual houve o retorno ao regime anual no Curso de Pedagogia da UFU, em que ocorreu a estabilização da disciplina Psicologia da Educação, com 240 h/a. Ao final, discutiu-se a interação entre as dimensões contextuais e particulares do docente ao ministrar uma disciplina acadêmica, pois os interesses subjetivos, muitas vezes, compartilhados, influenciam na definição de ementas, dos conteúdos programáticos e do referencial bibliográfico das disciplinas acadêmicas. Esses interesses direcionam as intervenções pedagógicas cotidianas na execução do conteúdo prescrito de uma matéria, sendo preciso perceber as dimensões do contexto, pois as mesmas tem impacto na construção da própria subjetividade.

PALAVRAS CHAVE: Psicologia da Educação. História Disciplinar. Educação Superior; Uberlândia.

ABSTRACT

This thesis is inserted into the search field of the Disciplinary History and aims to investigate the trajectory of Educational Psychology in the oldest existing Pedagogy Course in Uberlândia-MG. The historical approach considers the period from the year 1959 until the year 2006, in which there have been several changes in the content of the discipline within the Faculty of Education, since its founding at the Faculty of Sciences, Letters and Philosophy, to its consolidation at the Federal University of Uberlândia. This research sought to understand important aspects in teaching of Educational Psychology, emphasizing the relationship between the prescribed curriculum content and pedagogical reality. In this sense, it started with a review of the literature on the object, doing the reading and analysis of historical materials of discipline, such as: course plans, teachings projects and regulations, and interviews with teachers and students who acted in the period surveyed. This study established the following categories of analysis of the discipline: the content taught; pedagogical practices in the classroom; the relationship between prescribed content and pedagogical reality; forms of assessment of learning; the relationship with other disciplines / interdisciplinary; the influence of curriculum standards and regulations; and bibliography. The results allowed the establishment of a timeline from the investigated object: Thus, the first period comprises the years 1959-1977, which was the initial development of Educational Psychology discipline in the Course of Pedagogy within the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Uberlândia (FFCLU) and the University of Uberlândia (UnU) in the two decades leading up to federalization process. As regards the second period, which lasted from 1978 to 1986, it was characterized by be a transition period in which the Pedagogy Course was attached to the Federal University of Uberlândia, with the systematic provision of training for specific qualifications on a semiannual basis, with the Psychology disciplines predominating in the basic cycle. Finally, the third period, between 1987 and 2006, in which there was a return to the annual regime in Pedagogy Course of UFU, on which the stabilization of the discipline Educational Psychology, with 240 h/a. Finally, it discussed the interaction between contextual and particular dimensions of the educator to teach an academic discipline, because the subjective interests often shared influence in setting menus, the syllabus and the bibliographic reference of academic disciplines. These interests direct the daily pedagogical interventions in implementing the prescribed content of a discipline, and must realize the dimension of context, for their impacts in the construction of subjectivity itself.

KEYWORDS: Educational Psychology. Disciplinary History. Academic Education; Uberlandia city.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação dos ex-docentes e ex-discentes participantes e colaboradores	32
Quadro 2	Conteúdos programáticos comuns às fichas de disciplinas de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia	70
Quadro 3	Disciplinas do Curso de Pedagogia em 1939	75
Quadro 4	Relação das Escolas e Faculdades Superiores implantadas em Uberlândia, posteriormente agregadas à UFU até 1963	84
Quadro 5	Currículo do curso de Pedagogia em seu funcionamento inicial	86
Quadro 6	Listagem de conteúdos de Psicologia no curso de Pedagogia nos anos de 1960	87
Quadro 7	Listagem de conteúdos de Psicologia Educacional nos cursos de Letras e História nos anos de 1960	88
Quadro 8	Relação dos programas eletrônicos disponíveis das disciplinas relacionadas à Psicologia do Curso de Pedagogia da UFU nos anos de 1960	89
Quadro 9	Relação das Escolas e Faculdades Superiores implantadas em Uberlândia, posteriormente agregadas à UFU de 1964 a 1971	94
Quadro 10	Relação de conteúdos das disciplinas de Psicologia de 1968 a 1971	97
Quadro 11	Programa de Psicologia Especial de 1966	104
Quadro 12	Currículo comum do curso de Pedagogia da UFU – anos 1970	110
Quadro 13	Relação dos programas eletrônicos disponíveis das disciplinas relacionadas à Psicologia do Curso de Pedagogia da UFU nos anos 1970	110
Quadro 14	Relação de Cursos Superiores implantados em Uberlândia, após os Cursos de Pedagogia e Letras, na FFCL, de 1965 a 1975	122
Quadro 15	Quadro comparativo quanto aos conteúdos das ementas das disciplinas de Psicologia da Educação do currículo básico no período das habilitações específicas (1978-1981) segundo o parecer e processo do Curso de Pedagogia (1981)	127
Quadro 16	Comparação entre programas prescritos de Psicologia Social da Educação do Curso de Pedagogia da UFU nos anos de 1981 e 1988	130
Quadro 17	Quadro comparativo quanto às bibliografias das disciplinas de Psicologia da Educação do currículo básico no período das habilitações específicas (1978-1981) segundo o parecer e processo do Curso de Pedagogia (1981)	142
Quadro 18	Bibliografia comum à disciplina Psicologia Geral em planos de curso de 1978 e 1979	143
Quadro 19	Bibliografia comum à disciplina Psicologia da Educação I (Psicologia do Desenvolvimento) em planos de curso de 1979 e 1981	145
Quadro 20	Referências bibliográficas específicas da disciplina Psicologia da Educação II (Psicologia da Aprendizagem) em planos de curso de 1980	146
Quadro 21	Referência bibliográfica específica da disciplina Psicologia da Educação III (Psicologia da Personalidade) em plano de curso de 1981	147
Quadro 22	Conteúdos das ementas das disciplinas de Psicologia da Educação do projeto pedagógico de 1986 a serem seguidas no currículo anual (1987-1990)	156
Quadro 23	Referência bibliográfica básica da disciplina Psicologia da Educação I em ficha de disciplina proposta em 1986	157
Quadro 24	Referência bibliográfica básica da disciplina Psicologia da Educação II em ficha de disciplina proposta em 1986	158

Quadro 25	Relação dos programas eletrônicos disponíveis das disciplinas relacionadas à Psicologia do Curso de Pedagogia da UFU nos anos de 1990	159
Quadro 26	Conteúdos propostos para as disciplinas de Psicologia da Educação do currículo anual em plano de curso de 1990	162
Quadro 27	Relação de conteúdos programáticos em plano de curso de 1995	163
Quadro 28	Conteúdos propostos para as disciplinas de Psicologia da Educação do currículo anual da ficha de disciplina de 1998	164
Quadro 29	Bibliografia em planos de curso de Psicologia da Educação (abordando as duas disciplinas, I e II) em planos de curso de 1990 e 1992	172
Quadro 30	Bibliografia em planos de curso de Psicologia da Educação (abordando as duas disciplinas, I e II) em planos de curso de 1995 e 1999	173
Quadro 31	Referência bibliográfica básica da disciplina Psicologia da Educação I em ficha de disciplina de 1998	174
Quadro 32	Referência bibliográfica básica da disciplina Psicologia da Educação II em ficha de disciplina de 1998	175
Quadro 33	Conteúdos propostos para as disciplinas de Psicologia da Educação do currículo anual da ficha de disciplina de 2002	179
Quadro 34	Bibliografia da disciplina Psicologia da Educação I em ficha de disciplina de 2002	180
Quadro 35	Bibliografia da disciplina Psicologia da Educação II em ficha de disciplina de 2002	181
Quadro 36	Conteúdos propostos para as disciplinas de Psicologia da Educação do currículo anual da ficha de disciplina de 2005	182
Quadro 37	Bibliografia da disciplina Psicologia da Educação I em ficha de disciplina de 2005	183
Quadro 38	Bibliografia da disciplina Psicologia da Educação II em ficha de disciplina de 2005	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Uberlândia: localização da cidade (2007)	81
Figura 2	Certificado de exercício da docência de Psicologia do Prof. Durval Garcia no Curso de Medicina	91
Figura 3	Curso de Caracterologia ministrado pelo Prof. Durval Garcia em 1966	95
Figura 4	Curso de Parapsicologia ministrado pelo Padre Quevedo em 1965	96
Figura 5	Avaliação de Psicologia aplicada em uma discente no ano de 1971 - A	99
Figura 6	Avaliação de Psicologia aplicada em uma discente no ano de 1971 - B	100
Figura 7	Frente do Histórico Escolar do Curso de Pedagogia da FFCLU cedido pela ex-discente Ana Maria de Oliveira Cunha (2015)	102
Figura 8	Verso do Histórico Escolar do Curso de Pedagogia da FFCLU cedido pela ex-discente Ana Maria de Oliveira Cunha (2015)	103
Figura 9	Frente do Histórico Escolar do Curso de Pedagogia da FFCLU cedido pela ex-discente Ana Maria Ferolla da Silva Nunes no período de 1972 a 1975	112
Figura 10	Verso do Histórico Escolar do Curso de Pedagogia da FFCLU cedido pela ex-discente Ana Maria Ferolla da Silva Nunes no período de 1972 a 1975	113
Figura 11	Modelo de impresso utilizado pelo professor para utilização do Banco do Livro nos anos de 1980	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I - Chervel e a história das disciplinas escolares	16
II - Goodson e a teoria e história do currículo	19
III - Bourdieu e a hierarquização dos saberes	21
IV - Fontes de pesquisa em historiografia	22
V - Percursos para a realização da pesquisa	25
 PARTE I – A PSICOLOGIA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, RELAÇÕES COM A PEDAGOGIA E O NASCIMENTO DA DISCIPLINA NO BRASIL	
CAPÍTULO 1 - A PSICOLOGIA NO CONTEXTO INTERNACIONAL: MÚLTIPLOS SABERES, HISTÓRIA E RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA	
1.1 – A Psicologia e seus múltiplos saberes	36
1.2 – História da Psicologia no contexto internacional	37
1.3 – A Psicologia na História da Educação e da Pedagogia	42
1.4 – Interfaces entre Psicologia e Pedagogia	45
1.5 – História da disciplina Psicologia da Educação no contexto europeu e americano	50
1.6 – Considerações parciais acerca da História da Psicologia e sua relação com a Educação	55
 CAPÍTULO 2 - A PSICOLOGIA NO BRASIL: HISTÓRIA, RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA E O NASCIMENTO DA DISCIPLINA	
2.1 – História da Psicologia no Brasil	57
2.2 – A Psicologia da Educação no Brasil	63
2.3 – A disciplina Psicologia da Educação	68
2.4 – O Curso de Pedagogia no Brasil	74
2.5 - Considerações parciais acerca da Psicologia da Educação no Brasil	77

PARTE II – A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM UBERLÂNDIA

CAPÍTULO 3 – O PERÍODO PRÉ-FEDERALIZAÇÃO E AS TRÊS FASES DAS NORMAS REGULAMENTARES (1959-1977)

3.1 – Primeira Fase (1959-1963): sob a Lei 1.190/39 – Catolicismo e anti-comunismo no surgimento do Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FFCLU)	82
3.1.1 – Ementas e conteúdos programáticos da disciplina Psicologia da Educação a partir de documentos oficiais na primeira fase do primeiro período	85
3.1.2 - História e memória de docentes no surgimento da faculdade	90
3.1.3 – Considerações parciais sobre a primeira fase do período pré-federalização – surgimento do Curso de Pedagogia	92
3.2 - Segunda Fase (1964-1971): sob o parecer 251/62 – modernidade na transição dos anos rebeldes	93
3.2.1 - História e memória de docentes e discentes na fase de modernização	97
3.2.2 – Considerações parciais sobre a segunda fase do período pré-federalização – modernidade e transição	107
3.3 - Terceira Fase (1972-1977): sob o parecer 252/69 e a Lei 5692/71 – a fase inicial das habilitações na UnU	109
3.3.1 - História e memória de docentes e discentes na fase inicial das habilitações	111
3.3.2 - Definição dos livros didáticos e suas alterações ao longo do período	120
3.3.3 - Mudanças curriculares importantes na transição para o regime semestral – o surgimento do Curso de Psicologia	121
3.3.4 – Considerações parciais sobre a terceira fase do período pré-federalização – o início das habilitações	123

CAPÍTULO 4 – O PERÍODO DAS HABILITAÇÕES NO REGIME SEMESTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1978-1986)

4.1 – A presença da Psicologia no período da consolidação das habilitações: o Curso de Pedagogia no regime semestral da UFU	125
4.2 – História e memória de docentes e discentes quanto às disciplinas Psicologia Geral e Psicologia da Educação I, II e III	131
4.3 – Ampliação da <i>Bibliografia</i> nos anos de 1980	142
4.4 – Considerações parciais sobre o regime semestral das habilitações	150

CAPÍTULO 5 – A VOLTA AO REGIME ANUAL NO PERÍODO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS (1987-2006)

5.1 – Primeira Fase (1987-1999): a Psicologia Sócio-histórica na UFU, os problemas de aprendizagem e as temáticas em Psicologia Educacional	154
5.1.1 – O projeto pedagógico de 1986 – a volta ao regime anual e o novo lugar da Psicologia	155
5.1.2 - História e memória de docentes e discentes no período interacionista	165
5.1.3 – Ampliação das referências bibliográficas e suas metamorfoses	171
5.1.4 – Considerações parciais sobre a primeira fase do período interacionista	176
5.2 – Segunda Fase (2000-2006): o fortalecimento das teorias interacionistas e os novos rumos no século XXI	178
5.2.1 – Considerações parciais sobre a segunda fase do período interacionista	185

CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
-----------------------------------	-----

APÊNDICES

Apêndice 1 – Modelo do Termo de Consentimento das entrevistas	205
Apêndice 2 – Roteiro de Entrevista com ex-docentes do Curso de Pedagogia	206
Apêndice 3 – Roteiro de Entrevista com ex-discentes do Curso de Pedagogia	207
Apêndice 4 – Entrevista (18/11/2014) – Durval Garcia (Docente dos anos de 1960)	208
Apêndice 5 – Entrevista (14/11/2014) – Lúcia Helena Borges Carvalho (Docente dos anos de 1980)	218
Apêndice 6 – Entrevista (08/12/2014) – Dárcio Tadeu Lisboa Oliveira (Docente dos anos de 1980)	225
Apêndice 7 – Entrevista (10/12/2014) – Myrtes Dias da Cunha (Docente dos anos de 1990 e 2000)	233

Apêndice 8 – Entrevista (06/05/2015) – Ana Maria de Oliveira Cunha (Discente dos anos de 1960 – 1966-1970)	244
Apêndice 9 – Entrevista (11/03/2015) – Ana Maria Ferolla da Silva Nunes (Docente dos anos de 1970 – 1972-1975)	251
Apêndice 10 – Entrevista (12/03/2015) – Noemi Mendes Alves Lemes (Discente dos anos de 1980 – 1983-1987)	257
Apêndice 11 – Entrevista (10/04/2015) – Camila Lima Coimbra (Discente dos anos de 1990 – 1990-1993)	261

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o intuito de demonstrar o estágio atual de investigação a respeito da história da disciplina Psicologia da Educação no contexto do Curso de Pedagogia na cidade de Uberlândia/MG, e, em especial, na Universidade de Uberlândia – UFU – na segunda metade do século XX.

O objeto de estudo consiste na trajetória histórica da disciplina como parte do currículo do curso de Pedagogia no processo anterior e posterior à federalização da universidade. O contexto apropriado para o desenvolvimento da pesquisa encontra-se no avanço das pesquisas sobre a história das disciplinas escolares da linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Diversos trabalhos tem sido apresentados a partir de pesquisas recentes nesta linha sob a coordenação do Prof. Dr. Décio Gatti Júnior, direcionadas mais especificamente para a área da disciplina História da Educação (GUIMARÃES, 2012; LIMA, 2013; BORGES, 2013). Assim, a possibilidade de desenvolver uma pesquisa com a história da disciplina Psicologia da Educação pareceu uma oportunidade de iniciar um trabalho original na realidade local.

O recorte temporal e histórico da pesquisa abrange sua constituição a partir do surgimento do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia em 1959, passando pelo processo de federalização e inserção na Universidade Federal de Uberlândia a partir de 1978, até o currículo prevalecente do ano de 2006, ano em que estão sendo definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O ponto de partida envolve a legislação e as ementas predominantes no início da década de 1960 até os atuais conteúdos programáticos no ano de 2006.

O objetivo geral deste trabalho é conhecer a história da disciplina Psicologia da Educação na formação dos docentes do curso de Pedagogia em Uberlândia no período de 1960 a 2006. Porém, para entender esse processo, será necessário conhecer um pouco

da história da própria Psicologia como ciência e do curso de Pedagogia da universidade em questão.

Sendo assim, os objetivos específicos direcionam a investigação para 1) identificar a participação da Psicologia como ciência necessária à área de Educação ao longo da história internacional, e mais especificamente, na história do Brasil; 2) entender o processo de constituição do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia e suas interfaces com a Psicologia; 3) descrever prescrições legais dos conteúdos programáticos da disciplina Psicologia da Educação em cursos de formação de professores, como a Pedagogia; 4) compreender as interpretações dos docentes e discentes como atores do processo de desenvolvimento da disciplina neste recorte histórico; 5) comparar as prescrições formais das ementas, programas e bibliografias em relação à realidade pedagógica por meio das fontes de pesquisa.

A partir da definição de objetivos, surgiram as questões iniciais de pesquisa: como essa disciplina se constituiu como tal, com sua ementa, conteúdo programático e referências bibliográficas, a partir do surgimento do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e suas metamorfoses ao longo da federalização da Universidade? Qual foi o impacto da legislação na constituição dos conteúdos? Que nuances caracterizaram a oferta da disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia? Qual a dimensão da congruência entre o conteúdo prescrito e a realidade pedagógica vivenciada pelos sujeitos sociais dessa história? Qual o sentido que a disciplina representou para eles? Qual a importância deste campo de saber (a Psicologia) na dimensão total de organização do curso?

O tema de estudo da tese justifica-se pelo significado que a Psicologia tem para o campo da Educação e sua importância na formação de professores. Dentre as áreas que fundamentam a Educação, e mais especificamente, a Pedagogia no século XX, a Psicologia ocupa um espaço relevante e específico. Autores como Skinner, Piaget, Vigotski, Wallon, Rogers, e até mesmo, Freud, passaram a representar leituras recorrentes nos cursos de formação de docentes, tanto nas licenciaturas em geral, quanto na própria Pedagogia. Os estudiosos da história e historiografia da educação tem destacado a importância de várias vertentes no campo pedagógico, incluindo o papel da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia. Neste caminho, aparecem as influências de filósofos da Ilustração, da sociologia crítica e da Psicologia construtivista. E do avanço dos estudos nestas áreas de fundamentação, e em especial, na Psicologia, surgiu a

Psicologia da Educação como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura e formação de professores. Mas como seu programa se constituiu ao longo da história?

As diversas leituras foram realizadas no sentido de compreender, ao longo da história da Psicologia como ciência no Brasil, o desenvolvimento da construção de uma disciplina acadêmica de cunho obrigatório na formação de docentes. Ao longo do desenvolvimento da fundamentação teórica, três autores foram importantes para se pensar no papel de uma disciplina escolar/acadêmica no contexto educacional: os franceses André Chervel (1931) e Pierre Bourdieu (1930-2002), e o canadense Ivor Goodson (1943).

1 - Chervel e a história das disciplinas escolares

Chervel tornou-se um autor importante no campo de pesquisa a partir de seu artigo “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, publicado originalmente em 1988, na França, e em 1990, no Brasil. No início de seu texto, ele enfatiza os interesses que começavam a se delinearem neste campo de pesquisa.

Mais recentemente, tem-se manifestado uma tendência, entre os docentes, em favor de uma história de sua própria disciplina. Dos conteúdos do ensino, tais como são dados nos programas, o interesse então evoluiu sensivelmente para uma visão mais global do problema, associando-se as ordens do legislador ou das autoridades ministeriais ou hierárquicas à realidade concreta do ensino nos estabelecimentos, e, algumas vezes, até mesmo das produções escritas dos alunos (CHERVEL, 1990, p. 177).

Esse esclarecimento remete a duas condições importantes para esta área de estudo: a legislação e a realidade em que se inserem os estudantes. Em seguida, ele discute o conceito de “disciplina escolar”, as ciências de referência, com destaque para a pedagogia e as metodologias de ensino e o objeto de estudo, considerando três problemas: a gênese, a função e o funcionamento da disciplina escolar. Neste ponto, Chervel destaca as diferenças múltiplas e importantes entre as disciplinas de ensino primário e do secundário, e do ensino superior. Essas possíveis diferenças metodológicas de investigação implicariam na distinção entre disciplina escolar e disciplina acadêmica (WARDE, 1998; BORGES, 2013). Em relação à disciplina acadêmica, objeto de estudo desta tese, ele considera que no ensino superior, “o mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de

modificar esses conteúdos em função das variações de seu público (...)” (CHERVEL, 1990, p. 185).

Ao discutir os objetivos do ensino escolar, Chervel identifica, classifica e organiza diversas finalidades: religiosas, sócio-políticas, culturais e de ordem psicológica. Porém, analisando o século XIX, período em que ainda predominava o ler, escrever e contar, ele levanta a problemática entre o conteúdo prescrito e a realidade pedagógica: “De que lado colocaremos as finalidades? Do lado da lei ou do lado das práticas concretas?” (CHERVEL, 1990, p. 189). E mais adiante, ele conclui que “o estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica” (CHERVEL, 1990, p. 191).

A questão da finalidade da disciplina aparece diversas vezes ao longo de seu trabalho, inclusive ao reconhecer que a disciplina muda ao longo do tempo porque sua finalidade pode ter mudado. Assim, ressalta como primeira tarefa do historiador a busca do conhecimento dos conteúdos explícitos do ensino disciplinar, o *corpus* do conhecimento. O papel da pedagogia também é lembrado quanto à forma de transmissão desse conteúdo.

Essa interpretação dos fatos educacionais, e do papel da “pedagogia” no ensino se opõe, já se viu, a uma longa tradição que se baseia sobre um corte estrito entre a instrução, de um lado, considerada como um conteúdo, e a pedagogia, de outro, que não seria senão a *forma* de transmissão desse conteúdo. É notável que, nos debates frequentemente agitados, partidários e adversários de novos métodos pedagógicos possam muito bem se entender com relação a esse ponto. A realidade premente da prática docente não permite essa separação, a não ser comprometendo igualmente a existência das finalidades (CHERVEL, 1990, p.205-206).

É possível perceber que, ao analisar a diferenciação entre o prescrito e o realizado, os recursos pedagógico-metodológicos utilizados também influenciam no alcance das finalidades do ensino, o que remete à necessidade de conhecer as práticas pedagógicas realizadas no desenvolvimento de uma disciplina. As fontes de pesquisa que permitem conhecer as finalidades compreendem programas e planos de ensino, legislação predominante, manuais e bibliografia recomendada e as ideias pedagógicas no período estudado, enquanto a realidade pedagógica pode ser investigada a partir de cadernos de alunos, provas aplicadas e depoimentos dos atores sociais envolvidos.

Chervel também abordou a questão da distribuição das disciplinas escolares e, inevitavelmente, colocou em questão o problema da hierarquização. As disciplinas podem ocupar uma condição de maior visibilidade e reconhecimento social, apresentando uma maior carga horária, um docente de maior prestígio, um currículo mais abrangente, em detrimento de outras “matérias”. Ao analisar o estudo da língua francesa, ele ressalta um papel de destaque em relação à mesma no ensino primário e secundário.

Em torno de uma mesma finalidade colaboram aqui os diferentes ensinamentos. A mesma “disciplina”, no sentido forte do termo, repartiu-se entre a quase totalidade das “matérias”, ou daquilo que se convencionou chamar atualmente as “disciplinas”, no sentido fraco. Essas mantêm então entre elas uma “solidariedade didática” cuja importância deve tanto menos ser negligenciada quanto estes fenômenos arriscam a passar despercebidos (CHERVEL, 1990, p.215).

A partir dessa problemática, pode-se pensar: qual o lugar da Psicologia da Educação enquanto disciplina acadêmica no curso de Pedagogia? Seu conteúdo sofreu desdobramentos ou repartiu-se entre outras matérias? Essa discussão sobre a hierarquização do saber será retomada adiante.

II - Goodson e a teoria e história do currículo

Goodson apresenta uma série de trabalhos organizados em capítulos em uma obra: “Currículo: teoria e história” de 1995. Na apresentação de seu livro, Silva (2010) destaca que o currículo está em constante fluxo e transformação, sendo que a análise histórica dele deve procurar captar rupturas e grandes discontinuidades. Assim, a análise do processo de construção de um programa curricular não deve ser entendida como um processo epistemológico inocente, em que os acadêmicos responsáveis estariam agindo de forma neutra, sem grandes interesses, ao definir os conteúdos escolares a serem oferecidos na disciplina. O processo de elaboração de um currículo acadêmico não costuma ser um processo lógico, mas social, em que fatores epistemológicos e intelectuais coexistem com determinantes sociais pouco nobres e formais. Nesse sentido, é possível reconhecer uma menor importância das deliberações sociais racionais do currículo sobre o conhecimento, o que remete a atenção para “o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e determinam” (SILVA, 2010,

p.9). Uma crítica do autor remete à análise de leis e regulamentos em relação aos processos informais e interacionais.

É igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado (SILVA, 2010, p. 09).

O estudo da origem dos conteúdos curriculares consegue evocar a importância de se conhecer melhor as nuances existentes na construção do programa curricular de uma disciplina acadêmica e seus desdobramentos na prática. Ao estudar a história dos currículos, no intuito de também elaborar uma teoria sobre o assunto, Goodson (2010) estabelece a distinção entre a definição “pré-ativa” de currículo e a realização “interativa” do currículo. Esta distinção remete a um campo fecundo de investigação que se concatena ao campo da história das disciplinas escolares, na questão da relação entre o prescrito e o realizado. A posição do autor canadense parece reforçar aspectos peculiares ao campo da história das disciplinas, como a importância dos elementos que norteiam a construção de ementas e programas, como a legislação, por exemplo.

A partir deste exemplo talvez se entenda como é importante compreender as lutas precedentes em torno da definição pré-ativa de currículo. Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática. O que também deveria ser claro, no entanto, é que não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito as que possuem força (GOODSON, 2010, p.21-22).

Neste sentido, apesar do autor defender uma valorização do prescrito em relação à realidade prática como aspecto fundamental para o conhecimento da história do currículo, e também, da discussão a respeito da disciplina escolar e/ou acadêmica, ele reconhece a importância de não se ater apenas a este currículo “pré-ativo”. Neste momento, seria oportuno questionar a possibilidade de inverter a importância desses pólos de discussão e começar a pensar sobre o quanto a realidade da sala de aula pode se sobrepujar ao currículo meramente planejado conforme legislação e ementas vigentes. Essa inversão consistiria em uma forma de evitar também o risco de se adotar as teses da dicotomia completa entre currículo escrito e currículo ativo. Estas distinções

de Goodson sobre o prescrito e o ativo remetem à mesma perspectiva crítica de Chervel ao diferenciar objetivos fixados e realidade pedagógica.

III - Bourdieu e a hierarquização dos saberes

Em relação à existência de uma hierarquia dos saberes no campo de pesquisa, Bourdieu (1998) assinala para um processo de hierarquização em relação aos objetos do conhecimento, no primeiro capítulo da coletânea “Pierre Bourdieu – Escritos de Educação”, organizada por Nogueira e Catani (1998). Ao citar Sócrates e discutir a filosofia nascente, ele considera que este novo campo de saber traria em seu âmago a distinção entre objetos nobres e objetos ignóbeis para as teorias do conhecimento.

Mas as próprias disciplinas científicas não ignoram os efeitos dessas disposições hierárquicas que afastam os estudiosos dos gêneros, objetos, métodos ou teorias menos prestigiosos num dado momento do tempo. Assim foi possível mostrar que certas revoluções científicas foram o produto da importação para domínios socialmente desvalorizados das disposições correntes nos domínios mais consagrados (BOURDIEU, 1998, p.35).

Bourdieu também estabelece uma relação entre os objetos legítimos, legitimáveis ou indignos em relação às demandas da classe dominante, alegando a possibilidade de uma censura política em relação a diversos conteúdos do saber.

A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (BOURDIEU, 1998, p.35).

Em seguida, Bourdieu acrescenta a questão da lucratividade material e simbólica advinda dos investimentos intelectuais orientados pela hierarquia dos domínios e dos objetos. Sendo assim, o autor entende que trabalhos importantes (cientificamente) sobre objetos considerados “insignificantes” tem menor visibilidade no campo acadêmico que os trabalhos mais insignificantes (cientificamente) sobre objetos reconhecidamente mais “importantes”.

É por isso que aqueles que abordam os objetos desvalorizados por sua ‘futilidade’ ou sua ‘indignidade’, como o jornalismo, a moda ou as histórias em quadrinhos, frequentemente esperam de outro campo, esse mesmo que eles estudam, as gratificações que o campo científico lhes recusa de antemão,

e isso não contribui para incliná-los a uma abordagem científica (BOURDIEU, 1998, p.36).

Bourdieu está tentando analisar o processo de distinção entre objetos de maior valor e reconhecimento pelo contexto acadêmico em relação aos outros de menor prestígio. Por esta razão, ele enfatiza essa diferenciação de valores ao afirmar que “a experiência mostra que os objetos que a representação dominante trata como inferiores ou menores atraem frequentemente aqueles que estão menos preparados para tratá-los” (BOURDIEU, 1998, p. 37).

Nessa perspectiva, retoma-se a mesma problemática levantada por Chervel sobre a hierarquização das disciplinas: qual a relevância da Psicologia da Educação para um Curso de Pedagogia e para a formação docente? Qual o seu prestígio e seu reconhecimento social? As respostas para essas questões acenam para o campo fecundo de pesquisas a respeito da história das disciplinas escolares, e, em especial, da Psicologia enquanto conhecimento acadêmico.

IV - Fontes de pesquisa em historiografia

A respeito das contribuições das fontes de pesquisa para os trabalhos historiográficos, Certeau (1979) analisa o processo de operação histórica e destaca aspectos importantes na prática efetiva do historiador, envolvendo um *lugar* e *procedimentos* de análise.

Toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de estudo ou de ensino, uma categoria de letrados etc. Encontra-se, portanto, submetida a opressões, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se precisa uma topografia de interesses, que se organizam os *dossiers* e as indagações relativas aos documentos (CERTEAU, 1979, p. 18).

Nesse mesmo trabalho, ele também faz referências ao estudo das disciplinas ao afirmar que “os nascimentos de ‘disciplinas’ encontram-se ligados à criação de grupos” (CERTEAU, 1979, p.21). Desta forma, tanto o local enquanto objeto de investigação quanto os recursos técnicos a serem empregados tem relevância significativa para a investigação histórica de um determinado tema. Em outra obra, Prost (2008) alerta para o fato de que a história precisa conciliar contradições: a necessidade de fatos extraídos

de fontes, apesar de os vestígios não significarem “fontes”. E afirma que a história apresenta um caráter de prática empírica. Desta forma, conclui que “a complexidade da história como prática remete à própria complexidade de seu objeto” (PROST, 2008, p.135).

As fontes documentais também representam um elemento relevante para a pesquisa historiográfica. Em tese defendida por Guimarães (2012), a autora chama a atenção para a importância do corpus documental, ao afirmar que

Na prática da operação historiográfica, a constituição de um *corpus* documental significa um momento crucial, não só pelo trabalho que acarreta ao pesquisador, mas também pelas implicações teóricas envolvidas neste ato primordial da investigação (GUIMARÃES, 2012, p. 16).

Santos (2007), ao tratar da trajetória e situação do ensino da História da Educação em Portugal, também salienta que no percurso letivo de uma disciplina, “algumas datas são incontornáveis referências, alguns planos de estudos são insubstituíveis registros de configuração e alguns docentes e respectivas obras são inegáveis marcos de orientação” (p.75). E, em seguida, acentua a importância da utilização de documentos como fontes de pesquisa:

Datas, planos de estudos, docentes e obras concorrem para fazer a historicidade da disciplina, ou seja, para desenhar o percurso de acesso ao seu entendimento: o significado da dimensão substantiva, o sentido dos objetivos, a pertinência do conteúdo para a formação de professores e as circunstâncias concretas da sua introdução curricular e reconhecimento institucional. Todos estes elementos se inscrevem e constituem a memória da história da Educação. Memória que lhe dá identidade e, assim, a salvaguarda, [...] da idiotice do saber abstrato sem factos, sem rostos, sem textos, sem temas nem questões (SANTOS, 2007, p. 75).

Assim, diversas fontes documentais podem servir como referência para uma pesquisa em relação a um determinado recorte histórico. Os *documentos oficiais* são importantes no entendimento da construção de uma disciplina escolar, porque trazem determinações legislativas para a execução do programa curricular. Desta forma, uma fonte apenas se torna relevante, sejam documentos oficiais, diários, cartas ou material audiovisual ou fotográfico, quando recebe o devido tratamento. É o que faz de um documento, um monumento (LE GOFF, 2003).

As fontes orais são de grande importância enquanto metodologia de pesquisa historiográfica, apesar da necessidade de atenção para os cuidados e os riscos ao se

fazer pesquisa baseada em relatos orais. Thompson (2002) fez uma análise de suas próprias experiências ao longo de trinta anos.

Devo dizer, desde logo, que tenho forte preferência por uma definição mais ampla: entendo ‘por história’ a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências (THOMPSON, 2002, p.09).

O autor parte de duas premissas básicas: a história oral é um método essencialmente interdisciplinar e deve unir a evidência da pesquisa qualitativa e quantitativa. Ao discutir as potencialidades dessa metodologia, apresenta áreas de investigação dentro desta abordagem, e conclui sobre a importância da história oral para ajudar a compreender melhor o passado e criar memórias nacionais, construindo um futuro mais amável e democrático¹.

Goodson (2008) retoma a importância dos estudos biográficos e das histórias de vida de profissionais ao discutir as políticas de currículo e de escolarização. Uma das questões relevantes sobre esse aspecto consiste no reconhecimento da necessidade de se compreender aspectos pessoais e biográficos antes de analisar o social e o político; essa perspectiva representaria uma crítica a iniciativas governamentais que prescindem dos objetivos e experiências pessoais dos principais executores dos conteúdos curriculares: os docentes (GOODSON, 2008). Segundo o autor, uma consequência significativa consistiria no fato das reformas praticadas tornarem-se sem sentido e contraditórias.

A importância das histórias de vida e as narrativas respaldariam ainda mais o recurso às fontes orais como fontes históricas, pois o poder da memória de atualizar as vivências do passado complementa-se à possibilidade de reconhecimento da consciência do professor sobre o seu potencial. Pois, as entrevistas e suas narrativas não possibilitam apenas o conhecimento do outro, mas favorece a colaboração entre entrevistador e entrevistado (GOODSON, 2008).

Goodson, ao abordar as contribuições dos estudos biográficos na educação, considera relevante discutir as *missões pessoais e desenvolvimento pessoais*. Segundo o autor, estaria correta a premissa de que tudo não vai muito bem com as escolas, mas

¹ Bourdieu (2006) faz um alerta sobre os riscos contidos nos estudos biográficos a partir da história oral. “A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico” (BOURDIEU, 2006, p. 183) Ele chama a atenção para um fenômeno que chamou de “ilusão biográfica”, em que acontece uma “criação artificial de sentido” por parte do investigado, e com a cumplicidade do investigador. Neste sentido, é necessário evitar que se construam *representações* de histórias idealizadas, sem considerar as contradições existentes na história de vida de cada indivíduo.

seria falso pensar que as reformas e mudanças provavelmente ajudariam a melhorar a situação. Assim, ao mencionar o papel do professor como parte importante do sistema de transmissão dos conhecimentos, ressalta que os aspectos técnicos do profissionalismo do docente são enfatizados e não sua biografia profissional, ou seja, “as missões e envolvimento pessoais que sustentam o sentido que o professor tem de vocação e de profissionalismo dedicado” (GOODSON, 2008, p.108).

V - Percursos para a realização da pesquisa

Ao direcionar os estudos para a disciplina Psicologia da Educação, foi possível constatar um trabalho realizado a respeito desse objeto e nesse contexto em uma dissertação defendida em 2004 sob a coordenação do Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido. A dissertação *Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UFU: retrospectiva história da disciplina* de Lucianna Ribeiro de Lima apresentava um estudo a partir de ementas, conteúdos programáticos e referências bibliográficas, em um recorte histórico de 1978 a 2000. Ela identificou as seguintes categorias: *Psicologia da educação, Processo ensino-aprendizagem, Desenvolvimento humano, Processos psicológicos e Teorias em Psicologia* (LIMA, 2004).

Nas considerações finais de sua dissertação, Lima ressalta que não pretende finalizar em definitivo sobre as ideias decorrentes de seu trabalho, mas contribuir para outras pesquisas relacionadas ao campo da História das Disciplinas, possibilitando novos olhares, o que vem de encontro ao projeto desta tese. E destaca ainda o referencial de Chervel, quanto à importância de se considerar a gênese, as finalidades e o funcionamento e das disciplinas.

Lima considera que a escolha de determinadas teorias como imprescindíveis para uma disciplina, “independente de a escolha se dar pelo plano da afinidade ou da adesão” (LIMA, 2004, p.112), e este ponto precisa ser discutido depois, levaria à reflexão de que a formação dos professores correria o risco de ser alienada como no período histórico anterior da história brasileira, e que “a deficiência teórica dos educadores contribui para uma formação restrita dos educandos, gerando um círculo vicioso” (LIMA, 2004, p.113). A partir dessa afirmação, é preciso pensar sobre dois aspectos importantes para o campo da pesquisa sobre a história das disciplinas: primeiro, a questão de que os conteúdos programáticos realizados, para além dos prescritos, podem ser realmente desenvolvidos conforme a *adesão* e, principalmente, da

afinidade do professor responsável com as teorias; e segundo, a possibilidade da má formação do professor-formador, incorrendo na baixa qualidade de formação também do futuro educador.

Apesar da grande contribuição do trabalho de Lima (2004) para o conhecimento do tema e respeitando-se o interesse específico da pesquisadora para sua dissertação, apareciam lacunas a partir de algumas ausências: a história da disciplina a partir do surgimento do curso de Pedagogia anterior à sua federalização, da legislação vigente sobre os parâmetros curriculares, e de depoimentos de personagens importantes e participantes do processo histórico. A partir da possibilidade de aprofundamento da pesquisa na área, e a busca de complementação para as lacunas citadas, a investigação como parte do doutorado em questão estabeleceu um direcionamento a seguir.

Antes de adentrar diretamente no estudo da Psicologia da Educação como disciplina acadêmica, diversas obras sobre a história da Psicologia no contexto internacional foram consultadas. Porém, no decorrer da revisão de literatura, procurou-se direcionar a pesquisa para o estudo da história da Psicologia no Brasil, o que representou uma pesquisa bibliográfica como primeiro recurso metodológico.

Após o contato inicial com os trabalhos realizados na realidade local, iniciou-se um processo de investigação sobre a história da Psicologia ao longo de sua constituição como campo de estudo na realidade brasileira. Neste sentido, foi possível se deparar com vários estudos e trabalhos acadêmicos originais (ANITA CABRAL, 1950; LOURENÇO FILHO; 1955) e seus continuadores (TAVARES, 1996; BOCK, 1999; ANTUNES, 2004; MASSIMI e GUEDES, 2004; JACÓ-VILELA, FERREIRA e PORTUGAL, 2007; MONARCHA, 2009; BARBOSA, 2011). Esta revisão de literatura permitiu conhecer a trajetória da Psicologia na história brasileira, e, em especial, na área de Educação.

Um passo importante na pesquisa bibliográfica consistiu em uma visita ao Professor Carlos Monarcha, em sua própria residência, na cidade de São Paulo. O professor Monarcha deu sugestões valiosas para a pesquisa inicial sobre o tema da tese, destacando dois textos importantes: *A Psicologia no Brasil* (1950), de Annita de Castilho e Marcondes Cabral e *A Psicologia no Brasil* (1955), de Manuel Bergstrom Lourenço Filho. Esses artigos foram encontrados nas bibliotecas do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação, respectivamente, da Universidade de São Paulo (USP).

Outros textos clássicos fazem parte de um conjunto de artigos organizados por Mitsuko Aparecida Makino Antunes (2004), no livro *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Nesta coletânea, encontram-se separados por capítulos, as publicações: *A Psicologia Experimental no Brasil* (1944), de Plínio Olinto; *A Psicologia no Brasil nos últimos anos 25 anos* (1969), de Manuel Bergstrom Lourenço Filho; *A Psicologia no Brasil* (1981) de Samuel Pfromm Netto; *Radecki e a Psicologia no Brasil* (1982) de Rogério Centofanti; *Dados para uma história da Psicologia no Brasil* (1975) e *Notas para uma história da Psicologia no Brasil* (1988) de Isaías Pessotti. Estes trabalhos permitem conhecer aspectos importantes da história desta ciência no Brasil, incluindo os primeiros pesquisadores, as primeiras revistas especializadas, as primeiras universidades, os primeiros laboratórios e as primeiras disciplinas.

Marina Massimi e Maria do Carmo Guedes (2004) também organizaram o livro *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*, com participação da própria Mitsuko Antunes em um dos capítulos. Nesta obra, as ideias psicológicas são organizadas por períodos, apresentando seus conteúdos predominantes do século XVI ao século XX, da produção cultural da Companhia de Jesus à constituição da identidade dos psicólogos a partir da oficialização do curso em 1962.

Outra obra de referência consiste no livro *História da Psicologia: rumos e percursos* (2007), organizados por Ana Maria Jacó-Vilela, Arthur Arruda Leal Ferreira e Francisco Teixeira Portugal. Os diversos capítulos procuram contar a história da Psicologia tanto no contexto internacional como nacional, apresentando, em cada capítulo, uma abordagem de estudo do comportamento: funcionalismo, behaviorismo, cognitivismo, gestaltismo, humanismo, psicanálise, psicologia soviética, psicologia social, entre outros.

Se as obras já citadas circunscrevem-se sobre a história da Psicologia no Brasil, alguns trabalhos vão se direcionar para a história da área de Psicologia Educacional. Um destes trabalhos é a tese *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* (2011), de Déborah Rosária Barbosa. A autora apresenta a trajetória específica dessa área de pesquisas e práticas em Psicologia no Brasil. Ao longo de seu trabalho, ela estabelece uma possível categorização dos diversos momentos históricos da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Esta proposta discute as interfaces entre a Psicologia e a Educação.

Tavares (1996) elaborou um trabalho sobre a presença da Psicologia em São Paulo na Primeira República, em sua dissertação intitulada *A Ordem e a Medida: Escola e Psicologia em São Paulo (1890 a 1930)*. No capítulo *De um Ponto a uma Cadeira: o Ensino Escolar da Psicologia em São Paulo (1890-1930)*, ele discorre sobre a presença das disciplinas relacionadas à Psicologia, diferenciando a “era normalista” e a “era universitária”, conforme designação de Anita Cabral (1950). Ele cita os antecedentes monárquicos, as novidades republicanas, a ascensão da Psicologia Experimental, Lourenço Filho e os testes ABC, culminando no advento da “era universitária” após a “era normalista”. Neste capítulo, o surgimento da Psicologia enquanto disciplina acadêmica aparece e recebe importância por parte do autor.

Na busca pelas fontes documentais e oficiais, os anexos do trabalho da dissertação de Lima (2004) permitiram conhecer ementas, objetivos, conteúdos programáticos e referências bibliográficas da disciplina Psicologia da Educação num período compreendido entre 1978 a 2000, porém com algumas lacunas em determinados anos. Como esta tese previa um recorte temporal maior, a primeira visita com finalidade de pesquisa aconteceu no Setor de Arquivo Geral da UFU. Num primeiro momento, esperava-se encontrar os planos de curso ou fichas de disciplinas desde 1960, no período em que o Curso de Pedagogia surgira na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FFCLU), e que atualmente pertencia à UFU. Porém, nesse local, não havia muito esclarecimento sobre a organização desses documentos e como poderiam ser encontrados. Por sugestão de um responsável pelo setor, decidiu-se por entrar em contato com uma antiga funcionária da universidade, a qual poderia oferecer informações significativas.

O contato com a responsável pelo Setor de Registro de Diplomas da UFU, Sra. Aparecida Portilho Salazar, foi de grande importância para a sequência da pesquisa. A partir de uma conversa informal de aproximadamente uma hora e meia, foi possível tomar uma direção sobre algumas fontes de pesquisa documental em que poderiam ser encontrados os documentos com os conteúdos prescritos da disciplina pesquisada, assim como estabelecer contato com possíveis depoentes. A primeira sugestão consistia em entrar em contato com os responsáveis pela DIRAC (Diretoria de Administração e Controle Acadêmico) da UFU. Esse contato posterior tornou possível acessar aos arquivos eletrônicos com as fichas de disciplinas digitalizadas de 1961 a 2005. A segunda seria entrar em contato com os possíveis entrevistados a partir do conhecimento dos telefones de ex-docentes e ex-discentes do curso na década de 1960,

os quais poderiam fazer parte da pesquisa como fontes orais. Os números dos telefones foram cedidos pela Sra. Aparecida Salazar.

Ao entrar em contato com responsáveis pela DIRAC-UFU (Diretoria de Administração e Controle Acadêmico), foi possível acessar a arquivos eletrônicos com as fichas de disciplinas digitalizadas de 1961 a 2005. Esses dados foram confrontados com dados da Revista Comemorativa do Primeiro Decênio da FFCLU (1970) e da dissertação de Lima (2004). Os dados dos arquivos eletrônicos da UFU permitiram o acesso a ementas e programas de determinadas disciplinas ao longo das décadas de 1960, 1970, 1980, 1990 e 2000.

Documentos formais como planos de aula, avaliações, históricos escolares, também foram oferecidos por ex-docentes e ex-discentes do curso de Pedagogia da UFU a partir de seus arquivos pessoais. O objetivo consistia em buscar, em qualquer fonte material, vestígios da realidade pedagógica vivenciada pelos protagonistas da história dessa disciplina. Os currículos da disciplina foram analisados assim como as narrativas dos entrevistados, por meio de uma metodologia que concatenava a pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa aos dados coletados nas fontes.

A intenção inicial na proposta de pesquisa consistia em realizar entrevistas com um ex-docente e um ex-discente por década pesquisada, totalizando oito entrevistados. Todos seriam convidados a serem colaboradores da pesquisa. No percurso para estabelecer os contatos com os ex-docentes e ex-discentes, alguns cuidados mostraram-se valiosos para o processo de construção das entrevistas.

O pesquisador procurou marcar um primeiro encontro com os depoentes de períodos mais antigos, como as décadas de 1960 e 1970 para uma primeira conversa informal, sem a necessidade de se seguir uma entrevista semiestruturada com um roteiro de questionário, assim como a preocupação em não gravar, por meio de registro eletrônico, a fala dos entrevistados.

A pré-entrevista, que a metodologia chama “estudo exploratório”, é essencial, não só porque ela nos ensina a fazer e a refazer o futuro roteiro da entrevista. Desse encontro prévio é que se podem extrair questões na linguagem usual do depoente, detectando temas promissores. A pré-entrevista abre caminhos insuspeitados para a investigação (BOSI, 2003, p. 60).

Esse primeiro procedimento, o qual aconteceu com os ex-docentes aposentados, permitiu uma diálogo de mútuo respeito, servindo como uma espécie de Rapport², facilitando o agendamento de um segundo encontro, este com caráter formal de pesquisa, com entrevista e roteiro de perguntas pré-estabelecidas e gravação de áudio da conversa entre pesquisador e depoente. Esse procedimento mostrou-se claro em sua eficiência, quando se tentou marcar a entrevista formal por telefone e o agendamento foi dificultado por parte do convidado a participar da pesquisa. Dentre esses contatos por telefone, uma ex-discente formada nos anos de 1960 e que se tornou docente da UFU em outra disciplina, disse que não poderia colaborar, porque não havia trabalhado com Psicologia da Educação, e recomendou que não tentasse o contato com outra ex-docente e ex-discente de 1972, porque a mesma não estava bem em relação a sua saúde. Outra ex-docente dos anos de 1980, a qual seu nome foi encontrado em diversos planos de curso de Psicologia da Educação, afirmou ter trabalhado apenas por poucos semestres e que não teria muito a contribuir.

Conforme se estabeleceu o contato, em que alguns aceitaram o convite, enquanto outros preferiram não participar, principalmente por não considerar-se muito envolvido com a disciplina pesquisada em sua trajetória acadêmica e profissional, as entrevistas foram marcadas e realizadas. Houve um cuidado em estudar especificamente os materiais coletados como conteúdos prescritos, os planos de curso, as revistas comemorativas, os projetos pedagógicos, currículos acadêmicos, entre outros, relacionados à história profissional dos entrevistados. Bosi (2003) chama a atenção para a importância dessa preparação nas entrevistas com idosos.

Antes do encontro com o depoente, convém recolher o máximo de informações sobre o assunto em pauta para formular questões que o estimulem a responder. Uma consulta às publicações: jornais, revistas, músicas, livros, imagens, anedotas, enfim tudo o que terá feito o narrador vibrar na época que desejamos estudar (p. 59).

Notou-se que a possibilidade de se encontrar pessoalmente com o possível depoente poderia facilitar a entrevista formal. Dentre os colaboradores, três ex-docentes receberam o pesquisador em suas casas, para um primeiro contato, e uma segunda data foi agendada para a entrevista com a gravação.

² O termo Rapport, muito comum na Psicologia, refere-se a uma técnica utilizada nas primeiras entrevistas de triagem para diagnóstico, aplicação de testes, entre outros, em que se procura criar uma relação de empatia entre entrevistador e entrevistado. Na linguagem figurada, utiliza-se também a expressão “quebrar o gelo”.

A fim de conseguir melhores condições para as entrevistas, o local escolhido é fundamental. Sempre que possível, deve-se deixar o colaborador decidir sobre onde gostaria de gravar o depoimento. Existem situações em que estúdios, centrais de sons são requeridos. Nesses casos, logicamente, os projetos desenvolvidos por museus ou arquivos demandam espaços privilegiados, mas geralmente a casa da pessoa, quando não há impedimento, deve ser o espaço escolhido. Existem situações em que são eleitos escritórios, locais de trabalhos ou de encontros sociais, como clubes. Sabe-se de alternativas de entrevistas gravadas em igrejas, hotéis, restaurantes, cinemas, com bons resultados, mas, de qualquer forma, o ideal é sempre haver condições adequadas para a pureza do som, evitando-se interrupções e outros impedimentos que perturbem a concentração (MEIHY, 2002, p.80).

Uma professora entre os ex-docentes que marcaram o contato em sua própria residência, mencionou que preferia colaborar quando não havia gravação, e portanto, na segunda visita, o registro em áudio não foi realizado.

É a dinâmica da oralidade que separa a história da memória. É aí que se dá o papel da história oral como mediadora entre uma solução que se baseia em documentos escritos (história) e outra (memória) que se estrutura, quase que exclusivamente, apoiada na fluidez das transmissões orais (MEIHY, 2002, p.54).

Os outros dois ex-docentes e as quatro ex-discentes receberam e mantiveram o contato para o agendamento das entrevistas por meio de telefone e endereço eletrônico. Todos concordaram em dar seu depoimento com a gravação em áudio. Destes seis participantes, duas ex-discentes receberam o pesquisador em suas casas, enquanto os dois ex-docentes e uma ex-discente marcaram o encontro na universidade em que a pesquisa estava sendo desenvolvida; a outra ex-discente concedeu a entrevista em seu ambiente de trabalho.

Nesse sentido, ocorreu a possibilidade de desenvolver a disciplina com dois ex-docentes da década de 1980, pela solicitude em atender à solicitação do pesquisador, assim como foi possível conversar com ex-docentes que lecionaram por mais de uma década. É importante ressaltar que alguns ex-discentes assistiram aulas com os ex-docentes participantes da pesquisa, enquanto outros não³. Os seguintes participantes e colaboradores da pesquisa foram definidos conforme o **Quadro 01** a seguir.

³ Por exemplo, a ex-docente da década de 1990 lecionou em um período correspondente ao da ex-discente da mesma década, mas esta última relatou ter tido a disciplina com outra professora. Ela viria a ter aula com a ex-docente participante da pesquisa em um curso de especialização.

Quadro 1: Relação dos ex-docentes e ex-discentes participantes e colaboradores*.

Ex-docentes:	
Professor Durval Garcia	Professor do Curso de Pedagogia na década de 1960.
Professora Mariù Cerchi Borges	Professora do Curso de Pedagogia na década de 1960 e 1970.
Professora Lúcia Helena Borges de Carvalho	Professora do Curso de Pedagogia e Psicologia na década de 1980.
Professor Dárcio Tadeu Lisboa Oliveira	Professor do Curso de Pedagogia e Psicologia na década de 1980.
Professora Myrtes Dias da Cunha	Professora do Curso de Pedagogia na década de 1990.
Ex-discentes:	
Professora e pedagoga Ana Maria de Oliveira Cunha	Discente do Curso de Pedagogia na década de 1960 (1966-1970).
Professora e pedagoga Ana Maria Ferolla da Silva Nunes	Discente do Curso de Pedagogia na década de 1970 (1972-1975).
Professora e pedagoga Noemi Mendes Alves Lemes	Discente do Curso de Pedagogia na década de 1980 (1983-1987).
Professora e pedagoga Camila Lima Coimbra	Discente do Curso de Pedagogia na década de 1990 (1990-1993).

Fonte: Elaborado pelo Autor (2015).

*Todos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE 1)

Um roteiro elaborado previamente para a entrevista semiestruturada (ver APENDICES 2 e 3) foi enviado para os depoentes contatados por endereço eletrônico para que facilitasse aos mesmos se organizarem para a pesquisa, conforme solicitação dos próprios participantes.

Meihy (2002) sugere que algumas etapas sejam seguidas: elaboração do projeto, gravação, confecção do documento escrito, e sua eventual análise. Assim, como a primeira parte já estava consolidada, as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e devolvidas para os colaboradores para conferência e autorização de sua utilização. A partir do momento da transcrição, o registro escrito transforma-se em documento de arquivo a ser consultado conforme a necessidade (MEIHY, 2002).

Após a transcrição literal das entrevistas, começou-se a análise das informações para identificar as categorias importantes para nortear a interpretação dos dados. Bardin (2011) destaca a necessidade de estruturar o texto a partir dos depoimentos espontâneos dos entrevistados em que “[...] sob a aparente desordem temática, trata-se de procurar a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado” (BARDIN, 2011, p. 96). As categorias levaram em conta também pontos relevantes segundo a análise dos “constituintes de uma disciplina

escolar” de Chervel (1990) e sugeridos como a lista dos conteúdos desenvolvidos, a forma de exposição destes para os estudantes, a motivação dos mesmos, os tipos de exercícios aplicados e as formas de avaliação da aprendizagem, o que aproximaria das práticas cotidianas relativas ao ensino de determinada disciplina (GUIMARÃES, 2012). Nesse sentido, as categorias identificadas foram:

- Conteúdos ministrados;
- Práticas pedagógicas em sala de aula;
- Relação entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica;
- Formas de avaliação da aprendizagem;
- Relação com outras disciplinas;
- Influência de normas e regulamentações curriculares;
- Bibliografia.

A partir dessas categorias, procurou-se compreender as informações apresentadas conforme a lembrança dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento da disciplina Psicologia da Educação no contexto do Curso de Pedagogia em Uberlândia, desde sua criação em 1959 até a definição das diretrizes curriculares em 2006.

O texto foi estruturado em duas partes, totalizando cinco capítulos. Na primeira parte, *A Psicologia como fundamento da Educação*, será apresentada a história da Psicologia enquanto ciência no contexto internacional e nacional, destacando sua relação com a Educação e o nascimento da disciplina. Enquanto o Capítulo 1 trata da História da Psicologia no cenário internacional, destacando a constituição de seus múltiplos saberes, o Capítulo 2 apresenta a história da Psicologia no Brasil, o desdobramento desta ciência no campo educacional e pedagógico, até o aparecimento da disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia.

Na segunda parte, *A Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia em Uberlândia*, o texto aborda a história da disciplina Psicologia da Educação em Uberlândia-MG⁴, investigando os conteúdos programáticos prescritos desta disciplina e outras relacionadas à mesma, assim como a realidade pedagógica e a bibliografia

⁴ A pesquisa considerou o Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FFCLU), de 1959 a 1969; na Universidade de Uberlândia (UnU), de 1970 a 1977; e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de 1978 a 2006.

adotada nas décadas de 1960 a 2000. No Capítulo 3, apresenta-se a história da disciplina no período pré-federalização e as três fases das normas regulamentares (1959-1977), discorrendo sobre o contexto sócio-cultural, as legislações predominantes e os conteúdos comuns às disciplinas de Psicologia no Curso de Pedagogia. O Capítulo 4 abordará um período importante na consolidação das habilitações no regime semestral com o surgimento da Universidade Federal de Uberlândia, analisando as disciplinas no ciclo básico em que a Psicologia Geral e as Psicologias da Educação I, II e III constavam como fundamento para os quatro primeiros semestres do Curso de Pedagogia na UFU. E o capítulo 5 tratará do retorno ao regime anual no período em que implantam os projetos pedagógicos, em que os conteúdos do conhecimento psicológico foram divididos em duas disciplinas anuais: Psicologia da Educação I e II, o que permanece até o último projeto, de 2005, finalizando com uma reflexão a respeito das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006.

PARTE I

**A PSICOLOGIA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA,
RELAÇÕES COM A PEDAGOGIA E O NASCIMENTO DA DISCIPLINA NO
BRASIL**

CAPÍTULO 1

A PSICOLOGIA NO CONTEXTO INTERNACIONAL: MÚLTIPLOS SABERES, HISTÓRIA E RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA

O campo de domínio científico do conhecimento psicológico caracteriza-se por sua diversidade de saberes. O próprio processo histórico de consolidação da Psicologia enquanto ciência encontrou dificuldades quanto a seu objeto de estudo e metodologia de pesquisa, inclusive, sua atuação profissional. A diferença do objeto de estudo, metodologia e atuação profissional entre behavioristas e psicanalistas, por exemplo, é uma amostra dessa diversidade de investigação e compreensão do comportamento humano e os fenômenos psíquicos envolvidos.

1.1 – Psicologia e seus múltiplos saberes

A etimologia da palavra Psicologia consiste na união dos radicais gregos ‘psyche’ (alma) e ‘logos’ (razão). Seu objeto de estudo pode considerar o comportamento humano observável, diferenciando-se da etologia que estuda o comportamento animal; pode compreender os fenômenos psíquicos interiores e seus impactos no comportamento, assim como as condições sócio-políticas, econômicas e culturais em que o indivíduo se insere na construção de sua subjetividade. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), a matéria-prima de estudo para a Psicologia é

o homem em todas as suas expressões, as visíveis (nosso comportamento) e as invisíveis (nossos sentimentos), as singulares (porque somos o que somos) e as genéricas (porque somos todos assim) – é o homem-corpo, homem-pensamento, homem-afeto, homem-ação e tudo isso está sintetizado no termo subjetividade (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA, 2008, p. 23).

A procura por uma melhor compreensão da Psicologia pode ser possível a partir do conhecimento de sua história. Sendo a história um campo de estudos das práticas

sociais em um tempo e espaço definidos, o estudo da história da Psicologia implica em entender melhor os diversos conhecimentos teóricos e práticos na construção dessa área de conhecimento. Os especialistas na área parecem ter clareza quanto à importância de se estudar a história do conhecimento psicológico. Neste sentido, Schultz e Schultz (2009) iniciam sua obra sobre a história da Psicologia moderna, com algumas das seguintes indagações: “Por que os professores do departamento de psicologia acreditam que é importante para os alunos estudarem a história de sua área?” e “qual a possível relevância que o passado tem para se entender o presente?” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009, p.1).

Esses autores destacam a necessidade de dar relevância a essa área de estudo. Eles comentam a respeito da história da Psicologia como área de pesquisa, buscando ressaltar a valorização da historicidade para os psicólogos em relação a outras ciências, assim como a importância da área de história no interior da própria ciência psicológica, que formalizou este campo de pesquisa.

Entre todas as ciências, a psicologia é sem igual quanto a esse aspecto. A maioria dos departamentos de ciências não faz tais exigências e nem mesmo dá um curso de história específico de sua área. O interesse dos psicólogos em sua história levou à formalização desta como uma área de estudo. Assim como há psicólogos que se especializam em problemas sociais, psicofarmacologia, ou desenvolvimento da adolescência, também há aqueles que se especializam em história da psicologia (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009, p. 1).

O estudo da história da Psicologia representa uma aproximação entre historiadores e psicólogos, abrindo a possibilidade de interação entre áreas específicas de pesquisa teórica e empírica, resgatando o sentido do passado para o entendimento de uma ciência atual e presente em diversos campos de conhecimento acadêmico e atuação profissional.

1.2 – História da Psicologia no contexto internacional

A Grécia Antiga compreende o palco onde se contemplou o início do pensamento racional no ocidente e os filósofos gregos também construíram teorias psicológicas, ainda sem conotação científica. Os primeiros filósofos se ocuparam do estudo da natureza e do *cosmos* (universo) e ficaram conhecidos como pré-socráticos. Eles procuraram definir a relação do homem com o mundo por meio da percepção. Ao

discutirem se o mundo existe porque o homem o vê ou se este mundo existe anteriormente ao homem, geraram uma oposição entre idealistas (em que as ideias dariam sentido à realidade concreta) e materialistas (em que a matéria seria anterior ao homem pensante). Neste sentido, o estudo psicológico ainda se restringia à forma de pensar do homem (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2008).

A partir do período clássico, os filósofos passaram a se preocupar com as questões morais e políticas, destacando três dos filósofos mais importantes da história: Sócrates de Atenas (469-399 a.C.), Platão de Atenas (427-347 a.C.) e Aristóteles de Estagira (384-322 a.C.). Sócrates, ao diferenciar o homem dos outros animais, elegeu a *razão* como principal característica humana. Enquanto ser racional, o ser humano poderia ir além dos comportamentos meramente instintivos. Platão defendia a existência de um dualismo psicofísico, objeto também de intensa discussão na Psicologia, em que haveria uma alma (compreendendo a razão) e um corpo (puramente material) como entidades distintas. E Aristóteles discordava de filosofia platônica ao contestar a separação alma e corpo, pois ele considerava a *psyché* como princípio ativo, a qual cresce, alimenta, reproduz e morre.

Ao considerar a Filosofia Medieval, a razão também representou o objeto de estudo de filósofos como Agostinho de Hipona (354-430) e Tomás de Aquino (1225-1274), porém, como todo conhecimento durante esse período, manteve uma submissão aos preceitos religiosos do Cristianismo. Santo Agostinho, influenciado pela teoria de Platão, defendia o dualismo psicofísico. Porém, a alma não representava apenas a sede da razão, mas uma manifestação divina do homem, constituindo o que ficou conhecido como a “doutrina da iluminação divina”. Esta alma seria imortal e possibilitaria a ligação entre o homem e Deus. Neste sentido, a Igreja passava a se preocupar com a compreensão desta alma, sede do pensamento. São Tomás de Aquino também precisou conciliar a razão e a fé, pois viveu em um período de muitos questionamentos sobre a doutrina cristã. Ele se baseou na teoria de Aristóteles, buscando a distinção entre essência e existência (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2008). O filósofo medieval utilizava de argumentos racionais para assegurar a crença nos dogmas religiosos e manter a Igreja como responsável pelo estudo do psiquismo.

A partir da Idade Moderna, uma teoria foi importante na construção do conhecimento da Psicologia: a filosofia cartesiana. René Descartes (1596-1650) defendia a dicotomia mente-corpo a partir da separação entre a *res cogitans* (coisa pensante) e a *res extensa* (coisa extensa/material).

Para Descartes, no interior do espírito é possível estabelecer uma distinção entre uma razão de origem divina enquanto cerne de toda inteligibilidade e consciência, onde o faz a sua morada, e uma região fronteira desse espírito, situada na interseção com o corpo: as paixões. Se na primeira região encontramos a fonte do conhecimento, na segunda encontra-se a raiz de todos os nossos equívocos, de todas as nossas ilusões produzidas por nossos sentidos. Nesse mesmo movimento constitui-se, portanto, uma cisão fundamental entre alma e corpo (este, a causa de nossos enganos), distinção que, ao contrário do que se pensa, não remonta a uma cristandade medieval. Nesse momento, espírito e corpo são compreendidos como portando duas substâncias de naturezas diversas: a extensa (o corpo) e a inextensa (a alma). A princípio, o corpo se constitui como objeto de exame, retificação e controle por parte do espírito. Mais tarde, no século XIX, o próprio espírito irá se constituir em objeto de exame, conhecimento e disciplina (FERREIRA, 2007, p. 20).

Neste sentido, o dualismo psicofísico cartesiano propõe que o estudo psicológico utilize de uma metodologia diferenciada em relação ao estudo do corpo. Como a Psicologia enquanto ciência ainda não existia, caberia à filosofia entender a mente e seus processos (atenção, memória, raciocínio), enquanto as ciências naturais estudariam o corpo (enquanto massa, movimento, extensão) segundo as leis da física e mecânica. Neste caso, os processos mentais (recordar, raciocinar, conhecer e querer), por não terem extensão no espaço, não poderiam ser submetidos às leis físicas, dificultando a concretização da Psicologia enquanto ciência.

O método experimental no campo científico se estabeleceu a partir da Idade Moderna, destacando-se a física como ciência particular conforme as pesquisas de Galileu Galilei (1564-1642), em que o método compunha-se de quatro etapas: observação, hipótese, experimentação e generalização. Este pressuposto dificultaria a consolidação da Psicologia como ciência ao considerar-se o modelo cartesiano, já que para Descartes a mente não se submetia a este processo típico das ciências naturais. Mas, a Psicologia enquanto conhecimento aproximaria definitivamente do reconhecimento de sua cientificidade a partir dos estudos do alemão Wilhelm Wundt (1832-1926).

Wundt recebeu formação para ser médico e lecionou fisiologia na Universidade Heidelberg, na Alemanha. Como a Psicologia ainda não era reconhecida como ciência, seu conteúdo se inseria no ramo da filosofia (DAVIDOFF, 2001). O pesquisador alemão estudou os fenômenos mentais sob o pressuposto que eles corresponderiam a fenômenos orgânicos, aproveitando de estudos da fisiologia, neuroanatomia e neurofisiologia. Sua grande contribuição para o avanço da Psicologia ao status de

ciência é a criação do primeiro laboratório de Psicologia na Universidade de Leipzig em 1879. Por esse fato e outras contribuições teóricas na área, ele é considerado o pai da Psicologia moderna ou científica.

É importante contextualizar este momento em que a Psicologia começou a ser reconhecida como ciência. No final do século XIX, o Positivismo sintetizava o momento de grande desenvolvimento científico e industrial na Europa. A teoria da *Lei dos três estados*⁵ de Auguste Comte (1798-1857) fundamentava o auge do conhecimento racional, positivo e científico, como evolução do pensamento mítico e metafísico, coroando o método das ciências naturais como capaz de prever os acontecimentos, propor intervenções e solucionar todos os anseios da humanidade. Consistia no princípio de “ciência, daí previdência; previdência daí ação” de Comte. Neste sentido, ao criar um laboratório, a Psicologia se aproximava do método hegemônico daquele momento histórico. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), a Psicologia só alcançaria seu reconhecimento de ciência a partir do momento em que estabelecesse um objeto de estudo, delimitasse um campo de estudo que a diferenciasse de outras áreas, formulasse métodos de pesquisa e estudo sobre seu objeto e elaborasse teorias enquanto corpo de conhecimento.

Apesar de seu despertar na Alemanha, o crescimento rápido da Psicologia aconteceu nos Estados Unidos por meio das seguintes abordagens: o *Funcionalismo*, o *Estruturalismo* e o *Associacionismo*. No *Funcionalismo*, destacou-se William James (1842-1910), o qual possuía uma visão pragmática típica do espírito americano, e queria entender “o que os homens fazem” e “por que o fazem” como forma de entender o uso da consciência na adaptação do homem ao meio (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2008). No *Estruturalismo*, sobressaía Edward Titchener (1867-1927) ao utilizar do método introspectivo e acreditar que a Psicologia deveria identificar estes elementos estruturais e mostrar como eles podiam ser combinados e integrados. E no *Associacionismo*, Edward Lee Thorndike (1874-1949) apresentou contribuições importantes para a teoria da aprendizagem na Psicologia. O termo associacionismo decorre da tese de que aprendizagem depende de uma associação de idéias que vão das mais simples para as mais complexas. Estas abordagens predominaram no final do

⁵ Segundo Comte, a humanidade havia passado por três estágios de desenvolvimento do conhecimento: no estágio teológico, as explicações eram dadas por meio de deuses e do sobrenatural; no estágio metafísico, de entidades abstratas; e no positivo (ou científico), por meio de fatos observados e comprovados empiricamente.

século XIX e início do século XX. Porém, o século XX teria como as correntes teóricas predominantes: o *Behaviorismo*, a *Gestalt*, a *Psicanálise* e o *Humanismo*.

O *Behaviorismo*, também conhecido como comportamentalismo (*behavior*, do inglês, significa comportamento em português), surgiu nos Estados Unidos, tendo como principais representantes John Watson (1878-1958) e Burrhus Frederick Skinner (1904-1990). Seus princípios básicos iniciais decorrem do associacionismo e têm como pressuposto fundamental a relação entre estímulo e resposta. Nesse sentido, os primeiros pesquisadores procuraram entender a relação percebida, tanto por animais como seres humanos, entre um determinado estímulo e a resposta apresentada em forma de comportamento. Destes estudos, originou-se a noção de condicionamento, destacando-se o comportamento respondente (ou clássico) e o operante. O comportamento respondente teve como pioneiro o pesquisador russo Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936). O condicionamento operante foi elaborado pelo americano B. F. Skinner.

A *Gestalt* também ficou conhecida como Psicologia da forma e teve a Alemanha como sede principal de seus estudos. A base dessa teoria teve como representantes Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Kohler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941), os quais relacionaram a forma e sua percepção. Nesse sentido, os gestaltistas procuraram estudar a percepção e a sensação do movimento. A Gestalt confrontou-se com o Behaviorismo por considerar que este se preocupava demasiadamente com a objetividade, enquanto os adeptos da vertente alemã estariam mais atentos à subjetividade, à percepção individual em relação ao meio. Uma lei importante da Gestalt é a da *Pregnância*, ou boa forma, a qual leva em conta a relação figura-fundo, considerando aspectos como regularidade, simetria e homogeneidade.

A *Psicanálise* surgiu no final do século XIX a partir dos estudos do médico vienense Sigmund Freud (1856-1939) e consolidou-se durante o século XX. Foi uma das principais áreas de fundamentação da Psicologia Clínica e do Tratamento Psicoterápico. O conhecimento construído por Freud compreende ao mesmo tempo uma teoria da personalidade, um método de investigação e uma forma de psicoterapia. Dentre suas principais descobertas, destacam-se a hipótese de existência do inconsciente e a teoria da sexualidade infantil.

O *Humanismo* fez críticas significativas em relação às abordagens behaviorista e psicanalítica preponderantes na primeira metade do século XX. Em oposição a essas vertentes, a proposta humanista-fenomenológica de Carl Rogers (1902-1987) apresenta

uma visão com mais esperança e otimismo. Rogers desenvolve uma teoria em defesa da busca constante do homem pela sua autorealização. Ele acredita na capacidade da pessoa de se autodirigir. Nesse sentido, defende uma pedagogia não diretiva, em que cada pessoa é capaz de alcançar seu próprio crescimento pessoal (BARROS, 2007).

1.3 - A Psicologia na História da Educação e da Pedagogia

A Educação consiste em um campo de complexidade e de grande interesse nas sociedades humanas. É difícil pensar em alguma cultura que não tenha desenvolvido alguma forma de processo educativo na constituição de seus indivíduos em sua história particular. Nas sociedades ocidentais, o “como educar” é tema recorrente nas propostas governamentais. Como afirma Martínez-Otero (2012), “sempre que se quer dar solução aos grandes problemas de nosso tempo, recorre-se à educação” (p. 21-22).

Ao constituir-se como processo significativo na formação dos seres humanos, a Educação passou a ter uma relação estreita com áreas importantes do conhecimento, como por exemplo, a Filosofia. Ao final do século XIX e ao longo do século XX, outras áreas de fundamentos da Educação passaram a ser reconhecidas, como a Sociologia, a Antropologia, a História e a Psicologia.

Ao pensar na História da Educação e da Pedagogia no contexto europeu e americano, autores como Mário Manacorda e Franco Cambi, em suas obras *História da Educação* (2006) e *História da Pedagogia* (1999), respectivamente, apresentam uma trajetória para os conhecimentos relacionados à Educação, na qual a Psicologia é mencionada em capítulos e tópicos específicos. A Psicologia apareceu no século XIX e destacou-se a partir do século XX. Apesar das contribuições de Pestalozzi, Froebel e Herbart no campo psicopedagógico, uma das primeiras abordagens a merecer destaque foi o behaviorismo, com base no positivismo. Porém, essa abordagem recebeu críticas significativas por parte da pedagogia não-diretiva de Carl Rogers. Como as contribuições de Rogers baseavam-se em um modelo de educação centrada no aluno, sua psicologia humanista não admitia a visão pedagógica mecanicista e tecnicista defendida por educadores comportamentalistas.

O pragmatismo e o funcionalismo também consistiram em vertentes preocupadas com a utilização da Psicologia no campo pedagógico, destacando autores como William James e John Dewey, em que o segundo teria grande influência para o movimento da Escola Nova.

E avançando no percurso das contribuições da Psicologia no campo da Educação, surgiram as teorias construtivistas, com teóricos como Jean Piaget, Emília Ferreiro, Lev Vigotski, Alexis Leontiev, Alexander Luria e Henri Wallon. Esses autores ainda possuem grande significado no contexto atual, aparecendo nos conteúdos programáticos de matérias de cunho psicológico em cursos de formação de professores.

Manacorda (2006) apresenta a questão da Psicologia no cenário da educação em um capítulo intitulado *O confronto da pesquisa psicológica*. Nesta discussão, chama a atenção para as primeiras correntes de pensamento psicológico, ressaltando os diversos ‘ismos’ das várias correntes e escolas.

Seria difícil esgotar aqui os intermináveis ‘ismos’ que definem as várias correntes e escolas (associacionismo, introspeccionismo, intencionalismo, funcionalismo, comportamentalismo, gestaltismo, operacionalismo, cognitivismo, estruturalismo etc), e os adjetivos, prefixos ou sufixos que indicam os diferentes campos da pesquisa (pesquisa geral, individual ou diferencial, genética ou evolutiva, social, comparada, aplicada, industrial e, naturalmente, pedagógica; e, em seguida, psicologia, psiquiatria, psicanálise, psicodinâmica ou psicologia do profundo, psicofísica, psicofisiologia, psicotécnica, psicometria, psicolinguística etc.) (...) (MANACORDA, 2006, p. 322).

Neste sentido, o autor se refere, inicialmente, às primeiras correntes no final do século XIX, citando nomes como Herbart, Wundt, Thorndike, Secenov, Pavlov, James, Dewey e Angell. Essa diversidade de nomenclatura relacionada à Psicologia evidenciaria a ideia de múltiplos saberes.

Ao discutir a Psicologia na América, Manacorda destaca o aparecimento do Behaviorismo com Watson. Em sequência, faz referência a Freud e à Psicanálise, porém sem dar muito crédito a esta última no contexto da educação, ao ressaltar o surgimento de “Freud, com a sua psicanálise, destinada a influenciar profundamente toda a cultura do século, mas muito pouco a pedagogia” (MANACORDA, 2006, p.323). O autor segue sua narrativa sobre a Psicologia a partir da teoria da “forma”, a Gestalt. Ele cita pesquisadores como Wertheimer e Kohler e seus estudos sobre as leis das percepções.

Após o relato sobre estes autores e suas linhas de pesquisa, Manacorda acaba por dar uma atenção especial às teorias de Jean Piaget e Lévi Vigotski. O autor apresenta conceitos importantes da teoria de Vigotski como signos, instrumentos, “zona de desenvolvimento potencial”, assim como princípios básicos de Piaget: visão construtivista, fases do desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operações

concretas e operações formais). E ao final do capítulo, Manacorda ainda cita, de forma bastante econômica, Jerome Bruner.

Cambi (1999), ao apresentar a História da Pedagogia, também dedica um capítulo destacando pesquisas em psicopedagogia, intitulando-o de *A pedagogia cognitiva: primado da instrução e tecnologias educativas*. Cambi não menciona a ciência psicologia inicialmente, mas se refere a uma psicopedagogia.

Se os grandes intérpretes dessa virada psicopedagógica foram, sobretudo, Piaget, Vigotski e Bruner, no terreno da didática foram, porém, a Conferência de Woods Hole de 1959 e os “teóricos do currículo”, de Kerr a Nicholls, depois o advento das “novas tecnologias educativas (desde o quadro luminoso até o computador), que operaram uma renovação radical e capilar da pedagogia, redescrevendo-a no sentido científico-operativo e submetendo-a a um processo de reelaboração em chave técnica, que está ainda hoje no centro do debate pedagógico e da pesquisa educativa (CAMBI, 1999, p.609).

Em seguida, o autor apresenta uma síntese das contribuições dos três pesquisadores citados acima: a epistemologia genética de Jean Piaget, a abordagem crítica de Lév Vigotski, e a teoria da instrução de Jerome Bruner. Ao final do capítulo, Cambi cita as novas tecnologias educativas e faz menção ao neocomportamentalismo de Skinner, assim como pesquisas de Bloom, Guildorf e Gagné.

Quanto à História da Educação e da Pedagogia no Brasil, Ghiraldelli Jr (2009) apresenta três tópicos sobre a Psicologia no contexto da educação brasileira em um capítulo que discute as leituras em Educação nas décadas de 1970 e 1980. Os autores destacados são Jean Piaget e sua influência no trabalho de Lauro de Oliveira Lima, o Não-diretismo de Carl Rogers e a experiência com a escola “Summerhill”, e o trabalho do psicanalista Rubem Alves. Em capítulo posterior, ao discutir os rumos da literatura pedagógica no final do século XX, cita a Filosofia da educação, a psicopedagogia e as teorias educacionais, dando destaque a nomes como os de Piaget, Skinner, Freud e Vigotski. Ele faz uma consideração importante ao afirmar que:

O debate em filosofia da educação no cruzamento com a psicologia da educação, em relação a Piaget, passou por uma alteração na década de 1990, se comparado com o tempo das obras de Lauro de Oliveira Lima. Os debates “Rogers *versus* Piaget” e “Skinner *versus* Piaget” foram substituídos pelos debates “Vygotsky *versus* Piaget”. Aliás, esta não foi uma tendência específica de nosso país, pois já vinha ocorrendo na Europa e nos Estados Unidos nos anos de 1980. Por isso, Mario A. Manacorda, historiador marxista, reproduziu este debate no livro *História da Educação* de 1989, também bastante aceito em nosso país como um manual de história da educação e da pedagogia (GHIRALDELLI JR, 2009, p.180).

É interessante notar que as correntes de pensamento psicológico já estabeleciam debates nos meios acadêmicos, persistindo com discussões até os dias atuais. Em sequência, Ghiraldelli Jr discute questões que entrelaçam a Filosofia da Educação e as teorias pedagógico-didáticas.

1.4 - Interfaces entre Psicologia e Pedagogia

Ao discorrer sobre o projeto de criação de uma ciência da educação no século XX, Tardif (2010) aborda a ideia da educação como arte e do professor como artesão. Nesse sentido, retoma a concepção de educação dos gregos antigos, citando algumas transformações, mas também continuidades até a concepção de educação como arte de Rousseau no século XVIII. Mais adiante, ele cita as origens e fundamentos da ideia de uma ciência da educação a partir do desenvolvimento da visão científica que caracteriza a modernidade, “em fins do século XVI e início do século XVII, quando Kepler, Copérnico, Galileu, Descartes etc., formulam pela primeira vez os quadros intelectuais gerais do pensamento científico” (TARDIF, 2010, p. 358). Ele aproveita a temática para descrever a importância do cientificismo ao final do século XVIII, concomitante ao racionalismo das Luzes e ao empirismo inglês, culminando no apogeu do método experimental no século XIX. Nesse momento, a psicologia experimental surgia a partir de trabalhos com psicofísica, realizados por Weber, Helmholtz, Fechner e Wundt, entre outros.

Tardif, após apresentar a evolução desta ideia de uma ciência da educação, destaca a Psicologia científica (no singular e no plural, segundo o próprio autor). O estudioso canadense considera os conhecimentos da Psicologia com tamanha relevância sobre o campo da Pedagogia, como a Biologia está para a Medicina e a Física e a Matemática estão para a Engenharia.

Vamos traçar um paralelo com a medicina e a engenharia, para melhor explicar o nosso propósito. A medicina não representa verdadeiramente uma ciência, pois seu objetivo primeiro não é conhecer, mas agir, isto é, curar. Não obstante, a medicina atual se funda manifestamente sobre uma base de conhecimentos científicos. Ela tira da biologia, da química, da neurologia, da genética, da farmacologia etc., os princípios, explicações e os tratamentos apropriados. Por essa razão, ela pode ser considerada como uma ciência aplicada; seu objetivo principal não sendo transmitir novos conhecimentos, mas por a serviço dos pacientes as aquisições mais recentes e mais experimentadas das diversas ciências constitutivas do saber médico. Do mesmo modo, o engenheiro trabalha baseando-se na física, na matemática, na topologia etc. Como a medicina, a engenharia é pois uma ciência aplicada:

sua finalidade não é o conhecimento mas a ação; entretanto, essa ação se apoia e se alimenta diretamente em diversas ciências, que formam o saber do médico ou do engenheiro. Evidentemente, a ciência aplicada fornece aos práticos regras de ação relativamente gerais, que eles devem adaptar às situações concretas (...) (TARDIF, 2010, p. 361-362).

Em seguida, Tardif apresenta um quadro, apresentando a relação entre as ciências fundamentais e as ciências aplicadas para concluir a ideia da Psicologia enquanto ciência em relação à educação.

(...) é esse modelo de relação entre as ciências fundamentais e as ciências aplicadas que vai tentar instaurar a psicologia em relação à educação. A psicologia vai, pois considerar-se como a ciência fundamental, interpretando assim o papel da biologia para a medicina. A psicopedagogia será então a ciência aplicada, isto é, a medicina erudita aprendida na universidade e aplicada nas classes. Enfim, os docentes serão peritos que utilizarão seus conhecimentos pedagógicos nas situações concretas, aplicando aos casos singulares as leis gerais da psicologia e da psicopedagogia (TARDIF, 2010, p. 362).

A análise de Tardif possibilita pensar na pedagogia como conjunto de conhecimentos a serem colocados em práticas educativas, fundamentado por outras ciências, assim como a medicina e a engenharia. Sendo assim, a psicopedagogia consistiria em uma ciência aplicada a partir dos conhecimentos alcançados pela ciência Psicologia.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), pensador do início do século XIX, tem sido considerado um precursor da visão da “Pedagogia como ciência”, e também, da ideia de uma “ciência da educação” (FRANCO, 2008; OELKERS, 2008; MONARCHA, 2009). Franco (2008), em sua obra *Pedagogia como ciência da educação*, destaca Herbart como o criador da pedagogia científica: “Quem referendou à pedagogia sua qualificação de ciência da educação foi Herbart, ao publicar seu célebre tratado, (...) considerado a primeira obra científica de pedagogia” (FRANCO, 2008, p. 32). Herbart publicou *Pedagogia Geral* (1806), *Psicologia* (1824) e *Esboço de um curso de pedagogia* (1835), obras consideradas fundamentais para o pensamento clássico (MONARCHA, 2009).

Na introdução de seu livro *Pedagogia Geral* de 1806, Herbart (2003) propõe pensar o sentido da Educação a partir do objeto de estudo e dos objetivos dos educadores. Assim, no primeiro parágrafo, começa seu trabalho, afirmando que “aquilo que se *pretende* ao administrar e exigir educação, depende do ponto de vista de que se

parte para encarar o assunto” (HERBART, 2003, p. 07). Sua preocupação inicial parece ser a respeito do significado da educação para os educadores.

Após citar Rousseau e Locke, e apresentar algumas críticas sobre esses pensadores, Herbart discorre sobre a necessidade de orientação e treinamento da criança em sua relação com a natureza e questiona como isso se coadunaria com a boa educação. Ele acaba por entender que as horas de aprendizagem representam um trabalho intelectual capaz de preencher interesses.

Porém, este trabalho intelectual não se encontra, por mais que uma pessoa hesite, *entre* a proximidade dos sentidos e dos livros. Pelo contrário, este trabalho intelectual poderá encontrar-se na relação entre ambos. Um homem novo, sensível ao *estímulo das ideias* e que tenha diante dos olhos a *ideia de educação* em toda a sua beleza e dimensão – e que não receie expor-se por um tempo à complexa alternância entre esperança e dúvida, entre aborrecimento e alegria – este homem pode empreender a tarefa, no âmbito da própria realidade, de elevar um jovem a uma existência melhor, *desde que tenha capacidade mental e conhecimentos para olhar e representar, em moldes humanos, essa realidade como fragmento da unidade global*. Ele próprio dirá que não é ele o verdadeiro e autêntico educador, mas sim *a força de tudo aquilo que os homens foram alguma vez capazes de sentir, experimentar e de pensar*, que é na realidade o verdadeiro e autêntico educador, digno do seu educando e ao qual foi apenas atribuída a função de companheiro respeitável para uma interpretação compreensível do mundo (HERBART, 2003, p. 10).

Neste sentido, ele reconhece a importância da experiência, mas considera necessário o trabalho intelectual que sistematiza e organiza conceitualmente as experiências pessoais. Ao afirmar que “seria seguramente melhor se a Pedagogia se concentrasse tão rigorosamente quanto possível nos seus *próprios conceitos* e cultivasse mais um pensamento *independente*”, Herbart (2003, p. 13) demonstra a preocupação e o interesse em que a Pedagogia comece a se estruturar como ciência. Mas, ao mesmo tempo, reconhece na Psicologia a possibilidade de uma base científica *a priori* para a Pedagogia.

A primeira ciência do educador, ainda que de modo algum completa, seria uma Psicologia, na qual estivessem assinaladas *a priori* todas as possibilidades das emoções humanas. Julgo conhecer as possibilidades e as dificuldades de uma tal ciência. Terá de decorrer muito tempo antes de a termos e, muito mais ainda, antes de a podermos exigir aos educadores. Porém, jamais poderemos substituir a observação do educando. O indivíduo só pode ser encontrado, jamais inferido. A construção *a priori* é, conseqüentemente, uma expressão inexacta e, por enquanto, um conceito vazio, que a Pedagogia não deve ainda por muito tempo adotar (HERBART, 2003, p. 15).

É interessante notar que o autor já pressente as dificuldades da construção da Psicologia como ciência, o que aconteceria, apenas, setenta anos depois⁶. Outro aspecto importante para a concepção de educação na proposta herbartiana consiste na importância da instrução. Na tradução de Ludwig Scheidl, o termo usado é ensino. Herbart acredita que educação e ensino/instrução devem acontecer simultaneamente, como se acontecesse naturalmente.

A Pedagogia é a ciência que o educador precisa *para si mesmo*. No entanto, ele também tem de possuir conhecimentos que lhe permitam *comunicar*. Desde já confesso não conceber a educação *sem ensino*, assim como já referi previamente, pelo menos neste escrito, que não concebo um ensino que não eduque em simultâneo (HERBART, 2003, p. 16).

A questão sobre a relação entre educação e ensino/instrução/pedagogia, do domínio do conhecimento e da importância dos aspectos psicológicos e emocionais no trabalho dos educadores volta a ter ênfase em seguida, quando o autor adverte para os cuidados na formação do caráter dos educandos.

Porém, para salientar o pensamento geral – a educação através do ensino – vamos deter-nos no oposto, ou seja, a educação sem ensino! Vêm-se freqüentes exemplos a esse respeito. Aceitam-se, de um modo geral, educadores e não aqueles que tem maior número de conhecimentos. Há, porém, entre eles (especialmente entre as educadoras) os que, pode dizer-se, nada sabem ou não conseguem fazer uso daquilo que sabem de um ponto de vista pedagógico, entregando-se, no entanto, com grande diligência à sua tarefa. O que podem eles fazer? Apropriam-se dos sentimentos do educando e, prendendo-o por esse laço, abalam incessantemente a mente do jovem de tal modo que esta não se consegue perceber a si mesma. Como se pode então formar um caráter? (...) É precisamente por isso que a intenção e o êxito da educação costumam estar tão dissociados. Às vezes, é claro, correspondem-se de tal maneira que a pessoa que recebeu a educação se coloca mais tarde na vida no lugar do seu educador, fazendo sofrer os seus educandos precisamente aquilo por que ele passou. O modo de pensar é aqui o mesmo que na juventude e que foi formado pela experiência cotidiana, com a diferença de que o lugar incômodo foi trocado pelo mais cômodo. Aprende-se a dominar, obedecendo. Já as crianças pequenas tratam as suas bonecas exatamente da mesma maneira como são tratadas (HERBART, p. 17-18).

Ao estudar a proposta de Herbart, fica evidente a importância da Psicologia como conhecimento científico básico para a pedagogia. Herbart defendeu um tipo de psicologia matemática, caracterizada por ideias da mente a serem calculadas matematicamente, associada à ética, servindo ambas como fundamentos para a

⁶ O laboratório de Psicologia de Leipzig foi criado em 1879.

construção de uma teoria educacional. Porém, é uma visão em parte limitada e superficial, ao tentar reduzir a teoria ou ciência da educação a uma combinação entre Psicologia e ética (OELKERS, 2008). A própria Psicologia procurou superar o “herbartinismo” posteriormente.

A falha é interessante e de longo alcance tendo em vista que a teoria da educação ou ciência da educação não pode simplesmente ser vista como uma combinação entre psicologia e ética. Nesse sentido, os primeiros trabalhos de Herbart são de importância fundamental. Mais tarde, concentrou sua filosofia em outras disciplinas que tinham um forte viés não-idealista, o que ajudou a desenvolver a psicologia, ética e metafísica pós-kantiana. A primeira a superar o “herbartismo” foi a psicologia. A virada empírica na metade do século XIX deixou claro que a psicologia de Herbart não era de observação empírica e não poderia ser usada para descrições estatísticas ou experimentos laboratoriais (OELKERS, 2008, p.118).

Franco (2009) faz uma discussão sobre a pedagogia assumir um caráter de arte ou ciência a partir dos estudos de Herbart. Nesse sentido, a autora alega que o filósofo alemão tentou superar essas contradições ao mesclar ciência e filosofia, tendo a psicologia como via auxiliar. Assim, ela chama a doutrina filosófica em que Herbart baseia sua pedagogia científica de *psicologia do mecanismo de representações*. E mais adiante, ao discorrer sobre as diferentes configurações da pedagogia científica, a autora cita as contribuições do conhecimento psicológico na transição do século XIX para o século XX.

A psicologia experimental, nesse período de quase início de século XX, se expande com Wundt, na Alemanha, que explora problemas educativos sobre a memória, a aprendizagem, a solução de problemas; com Binet, na França, com estudos precisos e replicáveis sobre a fadiga intelectual; com Stanley Hall, na Inglaterra, que se ocupa da psicologia genética e utilizam-se técnicas de questionários; enfim, psicólogos e pedagogos adentram na pesquisa experimental (...) (FRANCO, 2009, p.40).

Martínez-Otero (2012) estabelece outra análise interessante das vantagens em conciliar a Pedagogia e a Psicologia, afirmando ser a análise do educativo forçosamente parcial e incompleto quando não se valorizam as contribuições de outras disciplinas do campo da educação. Ele considera a pedagogia como a ciência *mater* do fenômeno educativo, mas ressalta a multidimensionalidade desse fenômeno ao destacar a participação de disciplinas como a Psicologia, a Sociologia e a Biologia. Ao reconhecer a independência da Pedagogia, admite também a importância dos diversos saberes que

se complementam, fortalecem e enriquecem o conhecimento. E opta em destacar a relação Pedagogia e Psicologia, e em especial, a Psicologia da Educação.

A pedagogia, já se disse, é a ciência por excelência da educação. A psicologia da educação, por sua vez, é ciência do comportamento e, por seu objeto, ciência da educação. Como sabe supor, a educação sai ganhando quando ambas se aliam (MARTÍNEZ-OTERO, 2012, p. 42).

Silva (2007) desenvolveu estudos sobre Henri Wallon (1879-1962), um dos principais autores presentes nos conteúdos programáticos dos currículos da Psicologia da Educação. Ele argumenta que a ligação do estudioso francês com a educação é profunda, e não fica apenas na teoria. Assim, o autor destaca a posição de Wallon em sua aula inaugural no Collège de France, em 1937.

ele deixa claro que o vínculo ideal entre psicologia e pedagogia não é de submissão entre essas duas disciplinas, mas de integração e fortalecimento mútuo. A psicologia pode oferecer muito à pedagogia, seja propondo teorias mais condizentes com a tarefa de educar, seja esclarecendo os vários estágios e períodos do desenvolvimento pelos quais passa o aluno. Mas a pedagogia, igualmente, pode complementar o olhar psicológico, fornecendo-lhe não só o material para seu trabalho, mas indicando e problematizando situações não perceptíveis ao psicólogo (SILVA, 2007, p. 152).

Assim, a Psicologia costuma aparecer como um conhecimento importante ao longo da história da Pedagogia. Não sendo possível afirmar ser consensual, parece ser o conhecimento psicológico aceito por muitos educadores como essencial à formação de pedagogos e demais professores, sendo comum a presença da ciência psicológica nos currículos de cursos de Pedagogia.

1.5 – História da disciplina Psicologia da Educação no contexto europeu e americano

César Coll (1999) identificou alguns períodos importantes para a história da Psicologia da Educação: a psicologia filosófica e a teoria educativa (até 1890, aproximadamente); a psicologia científica e as origens da psicologia da educação (1890-1920, aproximadamente); a psicologia da educação: disciplina nuclear da teoria educativa (1920-1955, aproximadamente); a psicologia da educação e a aproximação multidisciplinar ao estudo dos fenômenos educativos (a partir de 1955, aproximadamente).

Quanto ao primeiro período (até 1890), Coll destaca estudos de Platão e Aristóteles a respeito da relação entre pensamento e realidade. Mas, em seguida, cita a Idade Moderna, ressaltando Bacon, Descartes, e, principalmente, John Locke. Locke afirmava que as sensações eram a origem de todo conhecimento, pois os dados dos sentidos passavam por um processo de reflexão interna, culminando no entendimento humano. Essa teoria se desenvolveria para novas formulações no final do século XVIII, chegando ao consenso sobre tipos de faculdades que dariam forma ao psiquismo humano: a inteligência, as emoções e a vontade. No século XIX, a teoria educativa de Herbart teria sido a mais influente.

Assim como outros pensadores de sua época, Herbart (1776-1841) foi antes de tudo um filósofo que concebeu a educação como uma aplicação prática da filosofia. Devemos a ele uma ideia que perdura até os nossos dias: a de que filosofia moral tem a responsabilidade de estabelecer os objetivos da educação e do ensino; ao contrário, cabe à psicologia proporcionar os meios necessários para chegar a esses objetivos (COLL, 1999, p.20).

Neste sentido, a teoria herbartiana consistiria em uma psicologia filosófica, como uma teoria da aprendizagem, denominada teoria da apercepção, respaldada por leis da associação do próprio Locke e pela doutrina das faculdades.

No segundo período (1890-1920), o autor destaca o caráter científico que a Psicologia assume ao adotar o método experimental utilizado nas ciências físicas e naturais. Segundo Coll, neste momento nascia a Psicologia da Educação.

Essa disciplina assume trabalhos e pesquisas sobre aprendizagem, testes mentais, medida de comportamento, psicologia da criança e clínica infantil, tudo referido direta ou indiretamente à problemática educativa e escolar. Em realidade, durante as duas primeiras décadas do século XX, praticamente todas as abordagens da investigação psicológica são consideradas potencialmente úteis para a educação; isso faz com que a única diferença substancial entre a psicologia geral e a psicologia da educação, nesse período, resida na preocupação e no interesse desta última em utilizar e aplicar o conhecimento psicológico no campo educativo e, muito especificamente, no campo escolar (COLL, 1999, p. 22).

Neste sentido, o autor destaca as diversas definições para a Psicologia da Educação, e a primeira revista especializada, *Journal of Educational Psychology*, de 1910. Ele ressalta que, no decorrer das duas primeiras décadas do século XX, a Psicologia da Educação estaria diretamente relacionada às tentativas de utilização e aplicação dos conhecimentos da psicologia científica na educação. E três áreas de pesquisa se sobressaíram nesse período: a medida das diferenças individuais e

construção de testes, a análise de processos de aprendizagem e a psicologia infantil. Em 1912, cria-se um instituto de Psicologia aplicada à educação em Genebra, nomeado posteriormente como Instituto Jean-Jacques Rousseau, dirigido por Claparède, onde trabalhariam depois André Rey, Jean Piaget e Barbel Inhelder. Nos Estados Unidos, a concepção funcionalista ganha força como corrente teórica de Psicologia, destacando-se pesquisadores como William James, G. Stanley Hall e John Dewey.

No terceiro período (1920-1955), a Psicologia da Educação já começava a ser citada como a “rainha das ciências da educação”⁷ e suas contribuições levaram a pedagogia a ter *status* científico. Aumentam os estudos sobre testes psicométricos e teorias da inteligência (o fator g de Spearman e os testes de inteligência de Otis e Thurstone), assim como os estudos sobre a personalidade. Intensifica-se a análise dos processos de aprendizagem e o estudo do desenvolvimento infantil (COLL, 1999).

Contudo, talvez, o fato mais significativo sobre esse tema tenha sido a polêmica que surgiu entre os psicólogos da educação que, por um lado, estudavam os processos de aprendizagem em laboratórios, e os que, por outro, perseguiram um objetivo semelhante dentro de sala de aula. Assim, como os primeiros propunham uma transposição à prática escolar dos resultados obtidos no laboratório, os segundos defendiam a ideia de que somente os resultados obtidos diretamente a partir do estudo dos processos de aprendizagem em situações reais de sala de aula poderiam ser generalizados na prática educativa. As duas posições, já latentes nas propostas de Thorndike e Judd, reforçaram-se progressivamente durante as décadas seguintes até cristalizarem-se em duas diferentes concepções significativas da psicologia da educação, as quais são, ainda hoje, vigentes (COLL, 1999, p.27).

Nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, Arnold Gesell ofereceu grandes contribuições sobre o desenvolvimento físico e psicológico da criança. A partir de seus estudos, tornou-se possível identificar as características físicas, cognitivas e psicossociais comuns a cada período do desenvolvimento da criança.

Jean Piaget (1896-1980), Lev Vigotski (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962) ofereceram grandes contribuições para a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e representam o avanço da Psicologia da Educação na Europa.

Ao mesmo tempo, na Europa, a psicologia da educação, que seguia o traçado de Alfred Binet e Edouard Claparède, identificou-se com a psicologia do desenvolvimento infantil e continuou direcionando os movimentos de renovação pedagógica da Escola Nova ou Escola Ativa. Assim, ao contrário daquilo que ocorreu nos Estados Unidos e no mundo anglo-saxônico, onde as

⁷ Coll (1999) destaca essa designação dada à Psicologia da Educação creditando o termo ao artigo de W. D. Wall (1979): “Psychology of education” *Revue Internationale de Pédagogie* (25, p. 367-391).

figuras mais destacadas da psicologia da educação eram quase sempre também figuras destacadas da psicologia da aprendizagem, na Europa, e sobretudo na França e nos países da sua área de influência, os principais autores da psicologia da educação eram, geralmente, figuras relevantes da psicologia infantil, da psicologia do desenvolvimento ou da psicologia genética (COLL, 1999, p.28).

Entre as mudanças mais significativas desse período da disciplina Psicologia da Educação, destacam-se: a substituição progressiva do conceito de medida psicológica para avaliação, referindo-se ao progresso educativo e ao rendimento escolar; a aproximação entre a Psicologia da Educação e a Psicologia Social, áreas que se ignoravam mutuamente; e a configuração de escolas no campo de Psicologia com explicações totalmente diferentes sobre o comportamento humano.

E no quarto e último período (a partir de 1955), Coll destaca três fatos que ocorreram para modificar de forma substancial o panorama que se desenhara até então no campo da Psicologia da Educação. Primeiro, a conscientização mais crítica das dificuldades para a integração dos resultados das pesquisas que subsidiam esta área de estudo; segundo, o surgimento de novas disciplinas (educação comparada, sociologia da educação, tecnologia educativa, planejamento educativo) ao longo das décadas de 1950 e 1960 com a finalidade de estudar os fenômenos educativos; e em terceiro, o desenvolvimento de vários acontecimentos políticos, econômicos e culturais ao final da década de 1950, alterando as diretrizes da educação na sociedade europeia⁸.

Nesse último período destacado por Coll, a Psicologia da Educação beneficia-se de investimentos e recursos econômicos e humanos, por seu papel de destaque ao longo da história na ordem das disciplinas educativas, mas também passa a ter que dividir sua importância com outras disciplinas que surgiram durante os anos de 1950. E na pressão por definir sua identidade e objeto de estudo, a Psicologia da Educação desloca-se progressivamente para um enfoque instrucional. Os fatores que reforçam a tendência para esse enfoque são a importância atribuída à educação escolar na sociedade, e o auge progressivo da psicologia cognitiva enquanto nova área de pesquisa.

⁸ Dentre esses acontecimentos, Coll destaca “o começo de uma época de prosperidade econômica sem precedentes; o princípio de um período de distensão na guerra fria que, desde a metade da década de 40, mantém, de um lado, os EUA e os países do bloco capitalista e, de outro, a URSS e os países do bloco comunista; o deslocamento progressivo da confrontação entre esses dois blocos até o terreno do desenvolvimento científico e tecnológico; o impacto da doutrina igualitária em educação, e a crença cada vez mais generalizada de que a educação é um instrumento eficaz de mudança e de progresso social; a ativação de políticas orientadas para a escolarização de toda a população infantil; a extensão da escolaridade obrigatória até aos 14, 15 e inclusive 16 anos; e o funcionamento de reformas educativas profundas praticamente em todos os países avançados” (COLL, 1999, p. 31).

A conclusão de Coll a respeito de sua periodização acena para uma reflexão importante sobre o estado de incertezas e desafios em que a área de Psicologia da Educação encontra-se, o que parece ser algo interessante enquanto pesquisa para o cenário acadêmico.

O fato inquestionável é que a psicologia da educação, depois de quase 100 anos de história, ainda não pode satisfazer de maneira adequada as expectativas que, desde o começo, foram-lhe depositadas e que, de alguma maneira, continuam sendo vigentes: outorgar uma base científica à teoria educativa e oferecer propostas concretas para melhorar a educação e o ensino (COLL, 1999, p.33).

Em seguida, apesar de reconhecer a “jovialidade” da Psicologia da Educação como disciplina, o autor chama a atenção da necessidade da mesma assumir uma aproximação multidisciplinar com outras disciplinas, assim como não atuar de maneira excessivamente unidirecional na aplicação e utilização dos conhecimentos psicológicos na área de educação e ensino.

A preocupação com as medidas das diferenças e a elaboração de testes foi questionada posteriormente, mas a importância da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Aprendizagem como campos de estudos e pesquisas na área de Psicologia da Educação continuaram desde o segundo período traçado por Coll até os dias atuais.

A Psicologia do Desenvolvimento trata do estudo das etapas gerais que todo ser percorre durante seu ciclo de vida. Segundo Davis e Oliveira (1994), o desenvolvimento é um “processo do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelece com o ambiente físico e social, suas características” (p. 19), e a partir desse pressuposto, considera-se a Psicologia do Desenvolvimento como o campo de estudo que se ocupa em identificar etapas do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de cada indivíduo em cada fase de seu crescimento, que inclui desde a gestação à morte natural da pessoa.

A Psicologia do Desenvolvimento pretende estudar como nascem e como se desenvolvem as funções psicológicas que distinguem o homem de outras espécies. Ela estuda a evolução da capacidade perceptual e a motora, das funções intelectuais, da sociabilidade e da afetividade do ser humano. Descreve como essas capacidades se modificam e busca explicar tais modificações (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 19-20).

A Psicologia da Aprendizagem aparece como campo de suporte teórico e conceitual da Psicologia da Educação. Ela pretende fornecer o entendimento de processos internos que permite ao indivíduo compreender o meio à sua volta. Segundo

Davis e Oliveira (1994), a aprendizagem é um processo por meio do qual a criança se apropria dinamicamente das experiências humanas, daquilo que o seu grupo social conhece: “Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes” (p. 20). Sendo assim, existem condições ambientais favoráveis ou não para a possibilidade de aquisição do saber por parte do indivíduo. A Psicologia da Aprendizagem trata de estudar essas condições.

A Psicologia da Aprendizagem estuda o complexo processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos existentes numa sociedade são apropriados pela criança. Para que se possa entender esse processo é necessário reconhecer a natureza social da aprendizagem (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 20-21).

Portanto, estudar a área de Psicologia da Educação significa acompanhar e compreender os estudos e pesquisas em relação à aprendizagem e o desenvolvimento humano, em que autores das diversas abordagens em Psicologia (behaviorismo, gestalt, humanismo, cognitivismo, psicanálise) constroem conceitos relevantes para entender o indivíduo no contexto educacional.

1.6 – Considerações parciais acerca da História da Psicologia e sua relação com a Educação

A Psicologia enquanto conhecimento caracteriza-se por uma diversidade de objetos de estudo, metodologias, áreas de investigação e de atuação profissional. Sua história é marcada pelo avanço do pensamento racional a partir dos gregos da antiguidade, mas apenas configura-se como ciência na segunda metade do século XIX. A partir desse período, surgiram as diversas abordagens científicas acerca do comportamento humano, procurando não se confundir com misticismo ou crenças populares.

Ao considerar-se a relação entre a Psicologia e a Pedagogia, encontra-se uma cooperação mútua, uma sutil codependência, quase uma *simbiose*, essenciais para o processo educativo; e os próprios historiadores da Educação e da Pedagogia confirmam a presença dos conhecimentos psicológicos em determinados períodos da trajetória das ideias pedagógicas. Manacorda e Cambi, citados anteriormente, mencionam o papel de autores, teóricos e pesquisadores importantes para a história da Educação e da

Pedagogia, desde Herbart a Watson, mencionando Freud e os autores da Gestalt, como Wertheimer e Kohler. E Ghiraldelli Jr, ao discorrer sobre a história da educação brasileira, cita os nomes de Piaget, Rogers, Skinner e Freud.

Essa referência comum aos historiadores quanto ao papel da Psicologia para a história da Educação apenas aponta para a necessidade constante de investigar e aprimorar as pesquisas acerca da necessidade mútua dos conhecimentos psicológicos e pedagógicos. Porém, não se deve esquecer a participação da Psicologia como “um” dos fundamentos da Educação, pois, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia também precisam ser ressaltadas na cooperação dos diversos campos de pesquisa. A partir desse entendimento, surgem as disciplinas relacionadas a essas áreas de conhecimento, tais como: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, e, enfim, o objeto de pesquisa desta tese – a Psicologia da Educação.

Apesar dos desdobramentos em outras matérias como Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Infantil ou Psicologia da Adolescência, a nomenclatura Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional representa a disciplina reconhecida, por excelência, como a responsável por transmitir as pesquisas e práticas acerca dos conhecimentos psicológicos na formação docente.

CAPÍTULO 2

A PSICOLOGIA NO BRASIL: HISTÓRIA, RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA E O NASCIMENTO DA DISCIPLINA

A história da Psicologia no Brasil tem sido registrada em livros e artigos acadêmicos para a compreensão de seu percurso. Os estudiosos procuram construir categorias, assim como elaborar uma periodização conforme marcos de mudanças. Assim, torna-se relevante discutir propostas de organização dos períodos mais importantes do desenvolvimento da ciência psicológica no contexto brasileiro, estabelecendo suas relações com a Educação e a Pedagogia, e o momento em que a disciplina Psicologia da Educação começa a destacar-se no campo pedagógico.

2.1 - História da Psicologia no Brasil

Bock (1999) apresenta uma proposta de periodização, em que a história das ideias psicológicas no Brasil poderia ser dividida em quatro períodos: *pré-institucional* (até o século XVIII), *período institucional* (século XIX e início do século XX), *período universitário* (Psicologia como disciplina em cursos superiores) e *período profissional* (após a regulamentação da profissão).

Antunes (2006) propõe uma ampliação desta divisão, ao considerar a seguinte periodização: o *pré-institucional*, em que a produção de ideias psicológicas aparecia em obras escritas no período colonial; o *institucional*, em que essas ideias aconteciam em instituições criadas no século XIX; o período de *autonomização*, em que aconteceram a conquista e o reconhecimento da Psicologia como ciência autônoma e independente, entre a última década do século passado e as três primeiras décadas do século XX; a *consolidação*, em que se efetivou e desenvolveu o ensino, a produção de estudos e pesquisas, e dos campos de aplicação, assim como se incrementou a publicação de obras na área, surgindo os primeiros periódicos especializados, promoção de congressos e

encontros científicos, assim como as primeiras associações profissionais; o período de *profissionalização*, caracterizado pelo reconhecimento da profissão de psicólogo e estabelecimento de cursos para sua formação a partir da lei 4.119/62; e o período de *ampliação* dos campos de atuação e ampliação de seu compromisso social (ANTUNES, 2006).

O período *pré-institucional* compreende um recorte histórico em que as ideias a respeito dos processos psicológicos estavam diretamente relacionadas aos trabalhos dos religiosos e com cunho político (CAMPOS, 1992). Massimi (2004; 2007) desenvolveu vários estudos sobre este período. Segundo a autora, a história da Psicologia no Brasil pode ser analisada a partir do século XVI, em que seu aparecimento confunde-se com o trabalho de evangelização da Companhia de Jesus. Neste sentido, os jesuítas foram responsáveis por professarem ideias psicológicas.

A educação é tida pelos religiosos – imbuídos do espírito da pedagogia humanista – como instrumento privilegiado para criar um homem novo e uma nova sociedade na Terra de Santa Cruz, sendo que a criação de escolas constituiria-se um dos objetivos prioritários do plano missionário da Companhia. Tal empreendimento acarretava a necessidade de formular conhecimentos e práticas que, na nossa linguagem atual, designaríamos como pedagógicos e psicológicos (MASSIMI, 2007, p.76).

A presença da filosofia aristotélico-tomista era preponderante nesse período e havia descrição e definição de emoções como o medo, o amor, a tristeza, consideradas como as *cegas paixões do coração humano*. Nesse sentido, os jesuítas estabeleciam uma relação entre o pedagógico e o psicológico.

No século XVII, os Sermões do Padre Vieira também faziam referência a essas “paixões”, relacionando-se com o impulso por trás do comportamento humano individual e social (MASSIMI, 2007). Em decorrência da necessidade de conversão religiosa, havia um estímulo para a busca do conhecimento de si mesmo, assim como a tentativa de se criar uma “psicologia do índio” e, em especial, da criança indígena, para facilitar a ação evangelizadora.

O século XVIII teve como peculiaridade a existência de pensadores autodidatas que viajaram para o exterior para realizar seus estudos. A partir da influência do Barroco, alguns intelectuais produziram compêndios e reflexões a respeito dos afetos do homem. Gregório de Matos, Nuno Marques Pereira, Feliciano de Souza Nunes, Matias Aires Ramos da Silva de Eça, assim como os arcadistas Tomás Antônio Gonzaga e Cláudio Manoel da Costa faziam parte desse universo.

Todavia, (...), a mutabilidade, a antinomia entre a essência e a aparência, o sentido da incerteza e de instabilidade tornam-se dimensões salientes e interiores de todo ser humano, sendo ao mesmo tempo sinais de consciência que os intelectuais brasileiros tinham acerca da dissolução do mundo cultural e político da tradição (MASSIMI, 2007, p. 81).

O período que antecedeu ao século XIX é caracterizado pela falta de autonomia da Psicologia como campo de conhecimento. Os saberes produzidos na tentativa de explicar a dimensão psicológica do ser humano estavam diretamente ligados à religião, à filosofia e à literatura.

O período *institucional*, a partir do século XIX, é marcado pelo processo de estabelecimento do saber psicológico no Brasil. Segundo Massimi (2007b), o Brasil encontrava-se com a necessidade de se transformar em uma nação moderna, e as áreas de saúde, educação e religião passavam a ser controladas pelo poder estatal. A base das transformações culturais buscou alicerçar-se na Antropologia filosófica mecanicista e no Positivismo. Nesse sentido, a criação de escolas, faculdades, academias, sociedades científicas, revistas e bibliotecas ofereceram estruturas institucionais para atingirem os objetivos estabelecidos. Bock (1999) confirma essa realidade histórica.

É um momento de criação de faculdades, academias, sociedades científicas e revistas. A Psicologia é ensinada nos seminários e nas faculdades de medicina. E como não se constitui como uma área específica do saber, as ideias psicológicas podem ser categorizadas de diversas maneiras. Massimi nos fala, então, das ideias desse período como filosóficas, médicas, pedagógicas e da teologia moral (BOCK, 1999, p.66).

Neste período, estudos na área de Medicina (temperamento, *lascívia*, cólera e *bebedice*), assim como no campo da Cultura (aculturação, civilização) e do Espiritualismo (espírito, consciência) promoveram grandes avanços e contribuições, por meio de estudiosos como Francisco de Mello Franco, José Bonifácio de Andrade e Silva e Eduardo Ferreira Franco, respectivamente (MASSIMI, 2007b).

No campo da Educação, a “fisiologia mental” de Luís Pereira Barreto, influenciado pelo Positivismo de Auguste Comte e Herbert Spencer, representou uma nova tendência que buscava “a *reconstrução espiritual* da sociedade brasileira numa base científica, cujo instrumento principal seria a reforma radical do ensino (...)” (MASSIMI, 2007b, p.164)⁹.

⁹ Esse pensamento influenciaria o advento da Psicologia como disciplina no Ensino Secundário em 1891, substituindo a Filosofia.

O conhecimento da Psicologia avança na medicina, e, a partir de 1932, o estudo dos fenômenos psicológicos se torna necessário para o movimento higienista da Primeira República. Estudantes de medicina desse período direcionavam suas teses para esse campo de pesquisa (MASSIMI, 2007b).

O cenário de desenvolvimento da Psicologia no início do século XX, período considerado de institucionalização, parece indicar que a ciência recém-criada por Wundt na Alemanha começava a se espalhar pelo Brasil como um conjunto de conhecimentos de grande importância para outras áreas de produção acadêmica e atuação profissional: médicos e educadores se serviam, cada vez mais, dos chamados saberes psicológicos.

Vamos assistir a uma explosão de pesquisas, ao crescimento do pensamento freudiano no Brasil; a uma rica produção na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro sob a orientação de Teixeira Brandão e Henrique Roxo, com obras de caráter teórico e genérico; na Faculdade de Medicina da Bahia, tínhamos Raimundo Nina Rodrigues, Juliano Moreira, Afrânio Peixoto e Artur Ramos, com uma preocupação dirigida à psiquiatria social; e, na Faculdade de Medicina de São Paulo, Franco da Rocha difundido as ideias da psicanálise; a criação de laboratórios de Psicologia, como o de Engenho de Dentro, com Radecki e Nilton Campos, e o da Liga Brasileira de Higiene Mental, com Fessard e Plínio Olinto; institutos como o de Seleção e Orientação Profissional de Pernambuco, o de Higiene de São Paulo, com Paula Souza, Benjamin Ribeiro, onde nasceu o serviço de Inspeção Médico-Escolar e a Clínica de Orientação Infantil de Durval Marcondes. Além das instituições médicas, tivemos instituições pedagógicas importantes para o desenvolvimento da Psicologia: o Pedagogium, espécie de academia de educadores e museu pedagógico criado em 1890, onde se organizou um laboratório de Psicologia Pedagógica em 1906. Nomes como o de Medeiros e Albuquerque, Isaias Alves, Manoel Bonfim contribuíram para que nesse espaço se constituísse uma psicologia desvinculada da prática psiquiátrica, neurológica ou assistencial. O compromisso era com a educação, o que propiciou a expansão desse pensamento pelas escolas normais. Lourenço Filho, Noemi Silveira, Damasco Penna, Anísio Teixeira serão importantes no desenvolvimento das ideias psicológicas associadas ao movimento escolanovista (BOCK, 1999, p.68-69).

Bock (1999) considerou a fase de institucionalização como o período em que a Psicologia alcançou autonomia. Porém, Antunes (2008) destaca esta autonomização como um período específico, reconhecendo um momento muito relevante para a história da Psicologia no Brasil. Este período, compreendendo o final do século XIX e o início do século XX, e antecedendo ao período universitário, consiste no momento em que a Psicologia torna-se independente como campo de saber no Brasil.

O século XX representaria a consolidação da Psicologia no Brasil ao longo de suas décadas. Massimi destaca a importância da criação dos primeiros laboratórios de Psicologia experimental no Brasil, como o Pedagogium em 1890, na cidade do Rio de Janeiro.

As escolas normalistas do período, influenciadas pelos conhecimentos da Escola Nova, advindos do exterior, promoveram reformas importantes no cenário de produção acadêmica. Essas reformas favoreceram ao processo de autonomização da Psicologia como área de conhecimento no Brasil.

Foi nesse quadro que ocorreu, paulatinamente, a conquista de autonomia da psicologia como área específica de conhecimento no Brasil, deixando de ser produzida no interior de outras áreas do saber, sendo reconhecida como ciência autônoma e dando as condições para que, por essa via, penetrassem os conhecimentos da psicologia que vinham sendo produzidos na Europa e nos Estados Unidos (ANTUNES, 2008, p. 471).

O período *universitário* teve como principal característica o movimento escolanovista no Brasil, a criação de algumas universidades e a exigência da Psicologia como disciplina obrigatória em cursos de nível superior.

A importância do movimento da Escola Nova para o desenvolvimento da Psicologia será retomado adiante, ao se abordar especificamente a Psicologia da Educação. Mas Anita Cabral (1950), há mais de sessenta anos, afirmara que “os vinte anos a partir da Revolução de 1930 são os mais significativos na história da Psicologia e suas aplicações no Brasil” (p. 19). E a autora complementa mais adiante:

Mas é sobretudo depois da revolução de 1930 que se modifica essencialmente a situação para a Psicologia, promovida a disciplina de ensino universitário e científico, não mais apenas de nível secundário ou propedêutico. Como índice do progresso, basta mencionar que atualmente existem no Brasil cerca de 500 escolas normais e vinte faculdades de filosofia, sendo que em todas elas é obrigatoriamente ensinada a Psicologia (CABRAL, 1950, p.22).

Bock (1999) também confirma esse crescimento da Psicologia no âmbito das universidades, discorrendo a respeito da Psicologia como disciplina obrigatória em cursos superiores, em que grandes nomes do período precedente formavam equipes de estudo e pesquisa em diversos estados brasileiros. Nesse sentido, os cursos de formação de professores, incluindo a Pedagogia e demais licenciaturas, passaram a ter em seus currículos disciplinas acadêmicas com conteúdos programáticos constituídos de saberes da ciência psicológica, norteando as práticas docentes.

A Psicologia se desenvolveu e tomou força, sendo, a partir de 1934, disciplina obrigatória em curso de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia. Nas universidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, as equipes de Psicologia cresciam com grandes nomes do período precedente (BOCK, 1999, p.73).

Na visão de Antunes (2006), o crescimento da Psicologia nas universidades representou um período de *consolidação*, pois se intensificaram estudos e pesquisas, campos de aplicação, publicações, periódicos especializados, congressos e associações profissionais. Essa produção acadêmica e prática no campo psicológico favoreceram para fomentar a regularização do Curso superior de Psicologia.

Ao discorrer sobre a Psicologia Experimental no Brasil, em texto de 1944, Plínio Olinto apresenta uma metáfora sobre o desenvolvimento da área de conhecimentos psicológicos no Brasil, em que “a moça bonita” que ninguém queria casar se torna “alguém respeitada e cortejada”.

Por muito tempo, entre nós, a Psicologia Experimental foi exercida apenas como esporte. Começava-se a brincar com ela, era distraído e agradável; mas cumpria buscar noutras fontes o pão nosso de cada dia.

Os médicos iam para os hospitais, as professoras para as escolas. A Psicologia não garantia a vida de ninguém. Era uma garota bonita, tinha muitos namorados, mas ninguém casava com ela, talvez porque se vestisse mal e ainda não estivesse bem na moda.

E, se os primeiros laboratórios naufragaram, é certo que certos náufragos se salvaram, foram recolhidos por grandes navios mercantes ou possantes belonaves e seguiram outros rumos. Alguns, porém, vagueiam ainda de jangada, pelo mar revolto da experimentação, na esperança de um porto para ancorar, crentes na sua fé e na sua dama.

A um deles incumbiram as segundas jornadas psicológicas de vos contar a história que acabais de ouvir. Vede então o quanto a Psicologia é boa e forte. Maltratada como foi entre nós durante a sua infância e adolescência, ela não se deixou sucumbir.

É hoje essa figura esbelta e sadia, sempre muito estimada, como o foi desde menina. Já agora acatada, respeitada, cortejada, dispõe de um apartamento mobiliado em cada uma das faculdades de Filosofia e Letras do país. Deixou de ser regional, passou a ser brasileira. Reúne em torno de si admiradores de todos os estados. Abençoadas sejam, pois, essas jornadas psicológicas pelo entusiasmo como nos animam a cultivar e a cultivar a Psicologia Experimental no Brasil (OLINTO, 2004, p. 30-31).

De certa forma, Olinto já destacava a consolidação e o reconhecimento da Psicologia, o que propiciaria as condições para o estabelecimento da profissão. Sendo assim, o período *profissional* tem como principal referência a aprovação da Lei nº 4.119, no dia 27 de agosto de 1962, que regulamenta, enfim, o Curso Superior em Psicologia no Brasil e dispõe sobre a formação de psicólogos no Brasil.

Os psicólogos não são mais médicos, padres ou professores. Uma quantidade de livros especializados são editados. Surgem pesquisas e novas técnicas de trabalho e investigação; conquista-se espaço no mercado de trabalho. Muitas questões e problemas acompanham o desenvolvimento da profissão (BOCK, 1999, p.75).

A partir desse fato histórico importante para a história do conhecimento psicológico no Brasil, a oficialização e regulamentação de cursos de Psicologia, foi possível perceber um movimento para a especialização das áreas de atuação: clínica, organizacional e escolar e/ou educacional.

2.2 - A Psicologia da Educação no Brasil

Barbosa (2011) procurou sintetizar os principais estudos historiográficos da história da área de Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. A partir de vasto material bibliográfico e entrevistas com grandes pesquisadores, ela elaborou uma proposta de periodização desta área específica. A autora faz uma análise significativa entre Psicologia e Educação ao afirmar que “especificamente no Brasil, a presença da Psicologia no campo educacional foi um dos pilares que contribuíram para a Psicologia como um todo, tornando esta ciência um campo autônomo em nosso território” (BARBOSA, 2011, p. 291). E em seguida, ela apresenta uma citação muito pertinente de Antunes:

[...] [a relação entre Psicologia e Educação] foi essencial para a autonomização da Psicologia no Brasil, de tal maneira que se pode dizer que a Educação foi o terreno fértil no qual a Psicologia se desenvolveu. Essa relação permaneceu forte nos anos subseqüentes, podendo-se dizer que foi no campo da Educação que a Psicologia mais efetivamente encontrou as bases para seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, que foi na Psicologia que mais o campo da Educação fundamentou suas teorias e práticas (ANTUNES, 2002, apud BARBOSA, 2011, p. 291).

Porém, ao discorrer sobre a Psicologia Educacional, Barbosa procura abordar também a Psicologia Escolar, discutindo inclusive, a diferenciação teórico/conceitual entre estas duas nomenclaturas. Ela analisa diversas nomenclaturas (“Psicologia na Educação”, “Psicologia da Educação”, “Psicologia aplicada à Educação” e “Psicologia do Escolar”) e entende que as distinções estariam relacionadas aos objetos de interesse, as finalidades e os métodos de investigação e/ou intervenção. Ao recorrer às definições do Dicionário de Psicologia da APA¹⁰ (*American Psychological Association*), encontram-se os seguintes verbetes:

¹⁰ A APA (*American Psychological Association*) consiste na maior organização científica e profissional representante da Psicologia nos Estados Unidos e a maior associação de psicólogos do mundo. Essa entidade existe há 123 anos e compreende 122.500 membros, aproximadamente.

psicologia educacional: ramo da psicologia que trata da aplicação de princípios e teorias da psicologia aos métodos de ensino. A psicologia educacional também trata de um amplo espectro de problemas psicológicos que podem ocorrer nos sistemas educacionais. Os psicólogos educacionais costumam ocupar cargos aplicados, bem como acadêmicos, dedicando seu tempo a diversas atividades aplicadas, de ensino e de pesquisa.

psicologia escolar: campo da psicologia que se ocupa dos PROBLEMAS PSICOEDUCACIONAIS e outras questões que surgem em escolas primárias e secundárias. As responsabilidades dos **psicólogos escolares** incluem envolvimento no planejamento do currículo global, avaliação e planejamento de currículo individualizado, administração de testes psicoeducacionais, entrevistas com pais com relação ao progresso e problemas de seu filho, problemas de comportamento do aluno, aconselhamento de professores e estudantes, e pesquisa sobre questões e problemas educacionais sistemáticos (VANDENBOS, 2010, p.759-760)¹¹.

No caso desta tese, o interesse recai no campo da Psicologia Educacional, propriamente dita, conforme a própria definição da APA. Pois, entende-se que a Psicologia escolar corresponde mais especificamente à atuação do psicólogo no contexto escolar, enquanto a Psicologia educacional consiste no suporte que os conhecimentos psicológicos podem oferecer à atuação dos educadores (professores e gestores da educação).

A proposta de periodização de Barbosa (2011) apresenta momentos históricos da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, definidos como: 1) Colonização, saberes psicológicos e Educação (1500-1906); 2) A Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930); 3) Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicólogos da Educação (1930-1962); 4) A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” Escolar (1962-1981); 5) O período da crítica (1981-1990); 6) A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000); 7) A virada do século: novos rumos (2000-). Este modelo de periodização da Psicologia Educacional e Escolar na história brasileira parece ser interessante e adequado às características de cada fase pela qual esse campo de conhecimento passou. Apesar de tratar-se de uma classificação da história da Psicologia no Brasil especificamente no campo educacional, ela amplia as propostas anteriores relacionadas à ciência psicológica em geral, evitando contradições ou críticas aos modelos anteriores. No caso desta tese, e considerando seu recorte histórico, é importante conhecer nuances e idiosincrasias relacionadas ao terceiro período em diante.

No período denominado Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicólogos da Educação (1930-1962), a autora procurou destacar as contribuições dos

¹¹ É interessante notar que no mesmo Dicionário, não se encontra o verbete Psicologia da Educação.

educadores escolanovistas para o avanço do conhecimento psicológico no campo educacional no Brasil¹². Este período foi marcado por grandes acontecimentos históricos no cenário nacional: ascensão de Getúlio Vargas e queda da República Oligárquica em 1930, Governo provisório até 1934, Governo “constitucional” de 1934 a 1937, Regime autoritário do Estado Novo de 1937 a 1945, período democrático de 1946 a 1964, destacando-se o suicídio de Vargas em 1954. No campo específico das políticas educacionais, o Ministério da Educação¹³ desliga-se do Ministério da Saúde, e a Reforma Francisco Campos, entre 1931 e 1932, organiza os ensinos primário, secundário e superior, estabelecendo um Estatuto para as Universidades, no momento em que está surgindo a Universidade de São Paulo em 1934. Nesse contexto, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. A defesa de princípios escolanovistas correspondeu ao momento de grande “psicologização” da Educação.

De todo modo, é sabido que após a repercussão do Manifesto muitas escolas passaram a adotar o modelo de Escola Nova. Cresce no período a “psicologização” da Educação, especialmente pela introdução dos conhecimentos da Psicologia Infantil e do movimento das testagens no universo escolar. É desta época também a emergência de criação ou reorganização de vários Laboratórios de Psicologia Experimental nas Escolas Normais, que tinham como papel a produção de conhecimento psicológico, cuja origem era o trabalho empírico, especialmente nas escolas primárias (BARBOSA, 2011, p. 368).

A partir da influência de autores como Dewey e Claparède, os educadores direcionam sua proposta pedagógica a partir das bases psicobiológicas do indivíduo-aprendiz, como a crítica ao Ensino tradicional. Muitos intelectuais e acadêmicos brasileiros tiveram uma produção científica relevante neste período, tais como Lourenço Filho, Helena Antipoff, Ulisses Pernambuco, Arthur Ramos e Durval Marcondes.

É nesse período que a Psicologia avança nas Escolas Normais e adentra as Escolas para os “Anormais”. No primeiro caso, porque as Escolas Normais adotam cada vez mais as contribuições teóricas e empíricas da Psicologia para o processo pedagógico, assim como aconteceria no Ensino Superior das universidades; no segundo, porque a Psicologia também influencia a criação de escolas especializadas para indivíduos com problemas emocionais específicos, como a “Fazenda do Rosário”,

¹² Esse período corresponde à era universitária na categorização citada por Bock (1999), o que foi mencionado em tópico anterior.

¹³ O ministério, inicialmente, estava ligado à área de saúde e chamava-se Ministério da Educação e Saúde Pública.

projeto realizado por Helena Antipoff a partir de 1932, e a “Escola para Anormais” no Sanatório do Recife, dirigida por Ulisses Pernambuco, em 1936.

Apesar da possibilidade de se pensar em uma possível “psicologização” da Educação, a Psicologia Educacional e Escolar abriu caminho para a produção de conhecimento psicológico científico e à sua aplicabilidade junto à população brasileira.

Assim, a Psicologia Educacional e Escolar não só contribuiu para fundar a erigir a Psicologia como um todo, mas sobretudo foi uma das primeiras a se colocar a serviço da população, especialmente no campo educacional (BARBOSA, 2011, p.380).

É possível reconhecer o desenvolvimento da Psicologia no campo da Educação durante o Escolanovismo, na primeira metade do século XX. Teorias psicológicas, laboratórios experimentais e testes psicométricos serão objetos de discussões e controvérsias nas décadas posteriores sobre os aspectos positivos ou negativos da Psicologia, mas representaram uma etapa importante para a história da Educação, da Psicologia e da Pedagogia no Brasil.

O período posterior, A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” Escolar (1962-1981), considerado de profissionalização da área, acabou representando uma ênfase para a Psicologia Escolar, no âmbito da formação do psicólogo.

Um fato interessante a ser mencionado é que, justamente com a regulamentação da profissão, o campo da educação, antes base principal para o desenvolvimento da psicologia no Brasil, torna-se secundário para os profissionais da área. Isso se revela não apenas no âmbito curricular, mas, sobretudo, na preferência de alunos e profissionais pelos campos da clínica e da organização do trabalho. Esse é também um dos fatores explicativos para a adoção de uma modalidade clínico-terapêutica na ação da psicologia escolar, tendo como base o modelo médico, questão que será discutida adiante (ANTUNES, 2008, p. 472).

Nos anos que se seguiram após a aprovação da Lei N. 4.119 em 1962, percebeu-se um fortalecimento da Psicologia como campo de pesquisa e atuação nas três áreas, Psicologia Clínica, Psicologia do Trabalho e Psicologia Escolar; nesse sentido, a Psicologia consegue uma certa “independência” do campo da Educação.

O quinto período, nomeado como o período da crítica (1981-1990) realmente representou “um divisor de águas” como menciona Barbosa (2011). E a tese de Maria Helena Souza Patto, de 1981, foi responsável pela grande crítica ao papel do psicólogo escolar no contexto educacional. Havia debates pedagógicos criticando a existência das

teorias tayloristas e fordistas influenciando o campo educacional, e a relação Educação e Trabalho assumindo uma orientação tecnicista. Nesse contexto, começou-se a criticar a visão da Psicologia como ciência construída a partir de uma ótica positivista baseada em um discurso ideológico adaptacionista. Nesse sentido, Barbosa (2011) salienta que Patto identificou o uso da teoria da carência cultural e a proposta de programas de educação compensatória para modificação do comportamento como justificativa para a atuação dos profissionais da Psicologia Educacional, os quais atuariam a favor da manutenção do discurso hegemônico ideologizante. Assim, todas as teorias psicológicas, desde o Behaviorismo à Psicanálise, inclusive, o Humanismo, estariam à disposição para garantir uma melhor eficiência do ensino e a transformação dos comportamentos considerados indesejáveis. Porém, a atuação do psicólogo a partir dessas teorias buscaria ajustar o aluno a um padrão de normalidade, mascarando preconceitos contra as classes de menor poder econômico.

Patto (1981/1984) cita a tese de Witter (1977) que falava do papel do psicólogo escolar e discute a posição da autora de defesa de uma atuação do psicólogo com vistas a uma melhor eficiência do ensino e modificação de comportamentos considerados indesejáveis. Patto reflete que, em grande parte, os tais comportamentos indesejáveis se baseavam num padrão preestabelecido de normalidade e de “bom aluno” que, em seu cerne, mascaravam os preconceitos contra as classes pobres que tinham um outro modo de falar e de se comportar no ambiente escolar. Diz que mesmo as teorias humanistas ou psicanalíticas, quando falavam da “mãe suficientemente boa”, identificavam um padrão de normalidade e aceitação sob o qual se encaixavam algumas pessoas, sendo discriminadas e marginalizadas aquelas que não se enquadravam (BARBOSA, 2011, p.399).

Essa crítica desperta a reflexão sobre o papel da Psicologia Educacional e Escolar, assim como em relação à sua função no contexto educacional. Porém, apesar das reflexões suscitadas sobre seu papel de maior relevância nesse contexto, o “profissional psicólogo”, mesmo atuando nas escolas, não era mais um “apêndice” do profissional da educação. Neste caso, é preciso pensar no papel da Psicologia Educacional na formação dos professores em um momento de crescimento da área de Psicologia Escolar. Estes novos cursos de Psicologia, ao longo das décadas de décadas de 1960 a 1990, deram a mesma ênfase para os dois campos de atuação, Educacional e Escolar? Do ponto de vista da hierarquização dos saberes, se a Psicologia Educacional torna-se “mais independente” da área de Educação por um lado, também não estaria se tornando menos importante perante a Psicologia Escolar, da mesma forma que ambas,

Educacional e Escolar, tornavam-se menos importante que a Psicologia Clínica e Psicologia Organizacional?

Se hierarquicamente, as PsicoLOGias Clínica e Organizacional destacam-se para os alunos e profissionais em atuação, sendo seguida pela Psicologia da área de Educação que, ao ser dividida, tem a Psicologia Escolar como prioridade diante da Psicologia Educacional, qual o papel reservado à disciplina Psicologia da Educação? O conhecimento da história dessa disciplina pode ajudar a entender melhor as peculiaridades que norteiam essas relações.

2.3 - A disciplina Psicologia da Educação

A disciplina Psicologia da Educação consiste em um conjunto de conteúdos básicos, sendo uma matéria obrigatória em cursos de licenciaturas, como a Pedagogia, nas universidades brasileiras. Os conhecimentos psicológicos apresentados em ementas e conteúdos programáticos, a partir de um referencial bibliográfico prescrito, deveriam nortear a ação dos futuros docentes. Estes conhecimentos fazem parte dos *fundamentos da Educação*, assim como a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia. Ao investigar as ementas das disciplinas pedagógicas em universidades públicas e privadas, encontra-se um corpo teórico exigido, sem o qual, não haveria como pensar o processo educativo.

Larocca (1999) fez um estudo importante sobre o conhecimento de Psicologia na formação docente. Ela procurou analisar, a partir dos depoimentos dos próprios professores, os conteúdos-temas, a formação teórica, a organização do trabalho pedagógico e as condições de um ensino de qualidade em relação à Psicologia da Educação. A pesquisadora enfatiza que o pano de fundo de seu trabalho é a relação Psicologia-Educação.

O objetivo traçado para este trabalho vincula-se ao ‘o que fazer’ para que esta ciência, Psicologia, contribua para a Educação, melhor dizendo, para uma ‘certa’ Educação, emancipadora dos homens e crítica da realidade (LAROCCA, 1999, p.23).

Azzi, Batista e Sadalla (2000) organizaram uma coletânea de textos sobre este assunto intitulado *Formação Docente: discutindo o ensino de Psicologia*. Nesta publicação, as autoras reuniram temas como desenvolvimento profissional e constituição da docência, o ensino de Psicologia nas licenciaturas e contribuições às práticas pedagógicas.

O estudo de Guerra (2000) destaca Skinner, Piaget e Vigotski como teorias que orientam as novas concepções de educação e influenciam as práticas educativas. Leite e Tassoni (2002), ao abordarem o tema da afetividade na sala de aula, recorrem às teorias de Henri Wallon e do próprio Vigotski já mencionado¹⁴.

Assim, alguns conteúdos são fundamentais para a construção de um corpo de conhecimento. Mas como esses currículos foram construídos, alterados e consolidados ao longo da história? Conforme as problemáticas enfatizadas por Chervel (1990), qual foi a gênese, qual a função (finalidade) e como ocorre o funcionamento da disciplina acadêmica Psicologia da Educação?

Goodson (2010) considera o currículo educacional como consequência de uma construção histórica envolvendo conflitos, rupturas e ambigüidades. Sendo assim, o currículo se torna objeto importante e fundamental para o entendimento do processo de escolarização. E aproveitando o conceito de *tradição inventada* de Hobsbawn acaba por concluir que os currículos programáticos escritos representam a invenção de uma nova tradição.

Neste sentido, a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as 'disciplinas tradicionais' ou 'matérias tradicionais' são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo de invenção de tradição (GOODSON, 2010, p.27).

A relação entre teoria e prática, entre currículo prescrito e atividades práticas, permite pensar o currículo como uma construção social. Esta conclusão permite refletir sobre quais e como as ementas e os conteúdos programáticos são elaborados, e quais são os principais agentes nesse processo: professores e/ou instituições governamentais.

Ao tomar conhecimento das ementas das disciplinas básicas de cursos de licenciatura em 2012, a partir das fichas da disciplina Psicologia da Educação de cursos

¹⁴ Almeida et al (2007) relataram uma pesquisa em que a maioria dos professores criticou o conteúdo e a forma como a disciplina Psicologia da Educação foi ministrada, ressaltando o programa como insuficiente e superficial e salientando a dicotomia teoria-prática. Porém, Almeida et al salientaram que alguns docentes entrevistados alegaram que não seriam profissionais preparados caso não tivessem os conhecimentos advindos da Psicologia do Desenvolvimento. Quanto à questão da importância da Psicologia na formação do docente, os professores mencionaram aspectos relacionados à compreensão do aluno, motivação, auto-estima, criatividade, processos de ensino-aprendizagem e problemas familiares. Entretanto, ressaltou-se que os estudos desta área focam-se mais no aluno e menos no professor. E concluindo, as autoras ainda identificaram uma visão da Psicologia baseada no senso comum por parte dos próprios professores ao mencionarem o uso de uma *psicologia própria* no contexto da sala de aula.

como Pedagogia, História, Geografia, Física, Matemática e Química, da Universidade Federal de Uberlândia, encontram-se alguns conteúdos predominantes: Relação entre Psicologia e Educação; correntes epistemológicas (inatismo, ambientalismo); teorias psicológicas da aprendizagem (Skinner, Piaget, Vigotski, Wallon, Freud, Rogers); a psicologia do desenvolvimento (o indivíduo em transformação - criança, adolescente, adulto, idoso), e os temas atuais em Psicologia Educacional.

Quadro 2 – Conteúdos programáticos comuns às fichas de disciplinas de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia.

Unidade I - A Psicologia na educação

Objetivos da disciplina Psicologia na Educação. A relação da Psicologia com outras áreas de conhecimento. As diferentes correntes de desenvolvimento humano: inatista, ambientalista e interacionista.

Unidade II – As correntes teóricas

A abordagem comportamentalista

O que é o comportamentalismo; comportamento e aprendizagem; a criança: condicionamento e modelagem do comportamento; as pesquisas de Watson e Skinner; a influência do comportamentalismo na escola.

A abordagem piagetiana

Conhecimento e adaptação: processos de assimilação, adaptação e acomodação; os estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget; o método clínico de Piaget; a influência da abordagem piagetiana na escola.

A abordagem histórico-cultural - Vigotski

A transformação biológica em histórico-cultural; o uso dos jogos e instrumentos; o papel do outro na internalização da aprendizagem; o papel do signo no desenvolvimento; a relação entre o pensamento e a linguagem; a influência da abordagem histórico-cultural na escola.

O interacionismo de Henry Wallon

A psicogênese da pessoa completa; o biológico e o social são indissociáveis; a relação entre inteligência e afetividade; influência da abordagem Walloniana na educação.

A abordagem psicanalítica de Freud

Desenvolvimento sócio-afetivo e psicosssexual da criança do adolescente; implicações na educação escolar.

A abordagem humanista de Rogers

A psicologia centrada no eu: aceitação, congruência e empatia.

Unidade III- O Indivíduo: Ser em Transformação

A criança, o adolescente, o adulto e o idoso: aspectos biopsicossociais.

Unidade IV- Temas atuais em Psicologia Educacional

Disciplina e limites na sala de aula; violência sexual e *Bullying*; escolha profissional e transtornos alimentares; dificuldades de aprendizagem e Fracasso Escolar; Inclusão Escolar; a relação professor-aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

É possível perceber que algumas correntes teóricas clássicas, como o behaviorismo (comportamentalismo), o interacionismo, a psicanálise e o humanismo, destacam-se enquanto conteúdos programáticos nas fichas de disciplina. Mas quais seriam os conteúdos aprendidos no passado? Quais as mudanças significativas que ocorreram na disciplina de Psicologia da Educação durante o desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil?

Tavares (1995) aponta a disciplina “Pedagogia e Metodologia”, em 1863, no “Colégio Maria das Dores”, na cidade de Diamantina (MG) como o registro mais antigo do ensino de Psicologia como conteúdo no Brasil. Quanto à institucionalização da Psicologia como disciplina acadêmica nas instituições de segundo e de terceiro grau, Massimi (2007b) afirma que:

No século XIX, a “psychologia” comparece como parte de disciplinas em diferentes áreas de saber (filosofia, direito, medicina, pedagogia, teologia moral), matérias de diversos currículos em instituições escolares do País. Inclusive, os manuais para uso escolar, em muitos casos, contêm seções dedicadas a este campo. Neles, a diversidade de abordagens no estudo dos fenômenos psíquicos depende da multiplicidade de referências filosóficas mais influentes na época (MASSIMI, 2007b, p. 165).

A “psychologia” também aparecia nos currículos e programas do sexto e sétimo ano do Colégio Pedro II. E nas escolas normais da segunda metade do século XIX, a Psicologia fazia parte da disciplina “Metódica e Pedagogia”, até a inclusão da matéria “Psicologia aplicada ao desenvolvimento da criança” no curso normal anexo à Escola Americana, em 1870 (MASSIMI, 2007b).

Tanuri (2000), em artigo sobre a história da formação de professores, menciona o Decreto 7.247, de 19/04/1879, parte da Reforma Leônicio de Carvalho, que serviu de modelo para o magistério nas províncias, inclusive para a primeira escola normal pública, em 1880. Ao discorrer a respeito desse currículo, apresenta as matérias iniciais, em que ainda não aparecia a Psicologia como disciplina específica.

O currículo deveria abranger as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos) (TANURI, 2000, p.67).

Porém, no currículo da Escola Normal de São Paulo, fixado pelo Regulamento de 3/1/1887, a autora menciona a disciplina “pedagogia e metodologia”, a mesma disciplina citada por Tavares como registro mais antigo de uma disciplina, apresentando conteúdos relacionados à Psicologia no Brasil.

Mencione-se, a título de exemplo, o currículo da Escola Normal de São Paulo, fixado pelo Regulamento de 3/1/1887: *1o ano*: gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã; *2o ano*: gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua francesa; *3o ano*: geografia e história, pedagogia e metodologia, química (art. 3o) (TANURI, 2000, p.67).

Segundo Tavares (1995), o ensino de Psicologia já fazia parte do currículo das Escolas Normais de São Paulo desde 1874, a partir da lei nº 9, através da disciplina *Francês, Pedagogia e Metódica*. Porém, a partir de 1880, a disciplina passou a se chamar *Pedagogia e Methodologia*. Com o regulamento de 1887, a matéria começou a ser ministrada junto com Geografia e História no terceiro ano, conforme a citação acima de Tanuri.

Por se tratar de um momento em que os estudiosos viviam a metade do século XX, Cabral (1950) comenta que a história da Psicologia no Brasil ainda estava por ser construída. Ela cita a *era normalista*, período de institucionalização da Psicologia na segunda metade do século XIX e início do século XX em que ainda não havia as universidades e a maioria dos pesquisadores era autodidata. Nesse período, a Psicologia enquanto disciplina estava diretamente ligada ao ensino de Filosofia em escolas secundárias e Cursos Anexos preparatórios.

Antes da era normalista, que precedeu a era universitária no ensino da Psicologia, só encontramos esta disciplina lecionada nas cadeiras de Filosofia das escolas secundárias (Seminários e Colégios ou Ginásios, religiosos ou leigos) e nos Cursos Anexos preparatórios às Faculdades de Direito. Essas cadeiras muitas vezes se chamam de “Psicologia e Lógica”. Mas já cerca de 1910 as Faculdades de Direito exigem nos exames vestibulares um programa de Psicologia experimental (24, p.263). Alguns anos depois, o mesmo se dá com as de Medicina (CABRAL, 1950, p. 27)¹⁵.

A importância dessa transição da própria denominação da disciplina como *Psicologia e Lógica* também é mencionada por Antunes (1999), que destaca tanto a importância do processo de *autonomização* da Psicologia como o período específico na historicização da Psicologia no Brasil.

¹⁵ Podemos pensar em uma possível profecia de Anita Cabral ao afirmar mais adiante no texto: “Tudo indica que a segunda metade deste século verá, com proveito, a Psicologia instalada nas escolas médicas brasileiras, seguindo o exemplo de tantas outras escolas do país, como, além das Faculdades de Filosofia e das Escolas Normais, das escolas de Serviço Social, de Enfermagem, de Educação Física, e até de escolas de educação física de forças policiais.” (CABRAL, 1950, p.30). O curso foi regulamentado em 1962.

Um marco importante no processo histórico ora em estudos foi o estabelecimento da Psicologia como disciplina autônoma. Mais precisamente, em 1890, a Reforma Benjamim Constante, de cunho positivista, transformou a disciplina Filosofia em Psicologia e Lógica; mais tarde, isso se desdobraria na introdução das disciplinas Psicologia e Pedagogia nas Escolas Normais (ANTUNES, 1999, p.112).

Nos anos de 1920 do século XX, a Psicologia era lecionada como disciplina optativa nos Cursos Normais. Cabral (1950) ressalta que o ensino de Psicologia “nas normais” era realizado em um ano, no penúltimo do curso, até o final da década de 30. Segundo a autora, o último ano do curso era dedicado à Pedagogia. E “com exceção dessas duas matérias, o currículo era geralmente semelhante aos ginásios” (CABRAL, 1950, p.32.) Em seu texto, encontram-se possíveis disciplinas adotadas nos currículos das Escolas Normais, ou nos chamados, “Institutos de Educação”.

Hoje os chamados “Institutos de Educação” se distinguem das normais ordinárias por oferecerem além do curso básico comum, um ou mais cursos especializados: para administradores escolares, professores de jardim de infância, de surdos-mudos, cegos, débeis mentais. Nenhum destes cursos especializados está ainda completamente estruturado nem estabilizado em seu currículo, mas em todos eles a Psicologia da criança, da aprendizagem e a respectiva psicologia especializada têm lugar proeminente. No curso normal básico a Psicologia é ensinada nos três anos, na seguinte sequência: Psicologia geral; Psicologia infantil; testes e medidas, Psicologia da aprendizagem e das matérias de ensino (CABRAL, 1950, p.32).

Lourenço Filho (1955) também afirma que a Psicologia era ensinada apenas no currículo das escolas normais até 1930. A partir da criação da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929) e do Instituto Pedagógico de São Paulo (1931), a Psicologia passou a fazer parte de cursos de aperfeiçoamento, beneficiando professores primários, culminando com a lei orgânica do ensino normal (1946), que disciplinaria a matéria (LOURENÇO FILHO, 1955).

Mas a reforma de Francisco Campos já havia estabelecido a necessidade do ensino de Psicologia em currículos de diversos cursos de nível médio, inclusive como requisito importante enquanto habilitação para cursar escolas de Medicina e Direito.

No curso secundário, pela reforma de Francisco Campos (1931), estabeleceu-se o ensino de psicologia, mas tão somente num dos ramos do chamado curso complementar, ou 2º ciclo de estudos, o que devia habilitar para ingresso nas escolas de medicina e direito. Pela lei orgânica de 1942, em vigor, extinguiu-se a exigência, criando-se, no entanto, para todos os alunos do 2º ciclo o estudo da filosofia, em cujo programa aparecem rudimentos de psicologia. Em alguns cursos técnicos de nível médio, existe o ensino de disciplina

(secretariado comercial, serviço social, enfermagem) (LOURENÇO FILHO, 1955, p.286-287).

E o autor acentua, logo em seguida, a importância da Psicologia no Ensino Superior, destacando a exigência deste conhecimento para os bacharéis em Filosofia da Universidade de São Paulo, a partir de 1934; e para os candidatos ao magistério secundário e normal, a partir de 1939. Os estudantes de bacharelado em Filosofia e em Pedagogia estudavam Psicologia durante três anos (LOURENÇO FILHO, 1955).

Neste período, a Psicologia foi ensinada em cursos de Administração, Jornalismo, Educação Física, Sociologia e Política, e Direito. Ela apresentava-se sob a forma de Psicologia social para futuros administradores e jornalistas, como fundamento de metodologia da ginástica e dos desportos para futuros educadores físicos, como Psicologia social e Psicologia aplicada para futuros sociólogos, e como noções de Psiquiatria forense e Psicologia judiciária para futuros advogados. Mas, entre os cursos de graduação, a Pedagogia seria um espaço de muita presença dos conteúdos de Psicologia.

2.4 – O Curso de Pedagogia no Brasil

Uma data significativa para o curso de Pedagogia no Brasil consiste no dia 4 de abril de 1939, a partir da promulgação do Decreto-Lei 1.190, que oferecia uma organização definitiva para a Faculdade Nacional de Filosofia. Pois a partir deste decreto, são subdivididas quatro seções específicas: filosofia, ciências, letras e pedagogia. E ainda foi acrescentada a “seção especial” de didática.

Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia (SAVIANI, 2008, p. 39).

Nesse período, em todos os cursos eram previstos três anos para o bacharelado. Para alcançar a licenciatura, o graduando precisaria cursar mais um ano de didática. A Pedagogia aparecia como um curso de bacharelado, o qual permitiria alcançar a licenciatura por meio de mais um ano de didática¹⁶. Conforme mencionado

¹⁶ Segundo Saviani, esse modelo consistia no “famoso esquema conhecido como ‘3 + 1’ ” (SAVIANI, 2008, p.39) .

anteriormente, a Psicologia Educacional já aparecia no currículo do curso de Pedagogia, sendo, segundo Saviani, a única disciplina que figurava em todas as séries.

No quarto ano, eram previstas ainda as disciplinas de Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar para todos os outros cursos de bacharelado que queriam obter licenciatura; menos para a Pedagogia, pois os alunos já haviam cursado essas matérias nos três primeiros anos. Por isso, o último ano era reservado apenas para “as didáticas”.

Quadro 3 – Disciplinas do Curso de Pedagogia em 1939.

1º ano	Complementos de Matemática História da Filosofia Sociologia Fundamentos Biológicos da Educação Psicologia Educacional
2º ano	Psicologia Educacional Estatística Educacional História da Educação Fundamentos Sociológicos da Educação Administração Escolar
3º ano	Psicologia Educacional História da Educação Administração Escolar Educação Comparada Filosofia da Educação
4º ano	Didática geral Didática especial

Fonte: Saviani (2008).

Ao discorrer sobre os primeiros problemas da gênese do Curso de Pedagogia, Silva (2006), ressalta como tema conflituoso a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. “Outro foco de tensão é o relativo à separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método” (SILVA, 2006, p.12). Percebe-se que a dificuldade de conciliar os conhecimentos e as habilidades para transmiti-los era evidente desde o surgimento dos primeiros cursos superiores no Brasil.

Se o Decreto 1.190/39 representa a primeira regulamentação significativa para o curso de Pedagogia, outras duas se constituíram como marcos históricos para o desenvolvimento do curso no Brasil: os pareceres 251 e 252, de 1962 e de 1969, respectivamente, do Conselho Federal de Educação (CFE). O parecer 251/62 significou um momento de reflexão sobre a identidade do curso, pois ele faz referências sobre a manutenção ou extinção do mesmo. A ideia de extinção originava-se de uma percepção

de que o curso não teria conteúdo próprio, em que poderia direcionar aos cursos de nível superior a formação do professor primário e para os cursos posteriores à graduação, a formação de técnicos em educação. Porém, este parecer tratava do tema de maneira geral, quando estabelecia que o curso era destinado à “formação do ‘técnico em educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente” (SILVA, 2006, p.16). Neste parecer, a Psicologia da Educação continuava a receber uma ênfase no currículo:

Para o bacharelado, o currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação e administração escolar. As opcionais eram: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas e pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional (SILVA, 2006, p.16).

Segundo Saviani (2008), houve uma certa flexibilidade nesse parecer em que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas ao mesmo tempo que as do bacharelado, não tendo mais a obrigatoriedade do quarto ano. Para este autor, estava deixando de vigorar o “esquema 3 + 1”. Ele ressalta as matérias obrigatórias, e destaca o uso do termo “matéria” por parte de Valnir Chagas¹⁷, diferenciando do termo “disciplinas”. Saviani acrescenta que matéria referenciava-se mais ao conteúdo, ou a própria matéria-prima do currículo. E ainda comenta sobre os desdobramentos possíveis das matérias, referindo-se à Psicologia da Educação.

Assim, no caso de sociologia, o parecer indicava que a matéria deveria ser desdobrada em duas que, ao serem trabalhadas, dariam origem a pelo menos duas disciplinas: sociologia geral e sociologia da educação, ficando em aberto a possibilidade de serem desdobradas ainda mais para figurar em um número maior de séries. No caso das demais, o procedimento ficava inteiramente em aberto. Desse modo, seria possível, por exemplo, desdobrar a matéria psicologia educacional em três primeiras séries, tal como ocorria na situação anterior, ou desdobrá-la em apenas duas ou, até mesmo, em quatro. O mesmo pode dizer-se das demais matérias (SAVIANI, 2008, p.43).

E logo em seguida, o autor afirma que o currículo da licenciatura era composto pelas seguintes matérias: Psicologia da Educação; Adolescência e Aprendizagem;

¹⁷ Valnir Chagas era formado em Direito, Letras e Pedagogia, tendo sido membro do CFE por 18 anos, em três mandatos consecutivos. Foi relator de diversos pareceres, os quais originaram resoluções referentes à reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas, como os pareceres 251/62 e 252/69.

Elementos de Administração Escolar; Didática; Prática de Ensino. Neste caso, percebe-se que as duas primeiras matérias citadas eram relacionadas à Psicologia.

O parecer 252/69 do CFE, também elaborado por Valnir Chagas, acontece logo após a lei da reforma universitária (Lei nº 5.540/68). Nessa nova regulamentação, entendia-se que não havia motivo para instituir-se mais de um curso de Pedagogia. Os diferentes aspectos da formação dos profissionais da educação poderiam fazer parte de um único curso, o de Pedagogia, o qual constaria de uma parte comum e outra diversificada (SAVIANI, 2008). Assim, a partir daquele momento, previa-se apenas um único diploma com duplo título, bacharel e licenciado.

Quanto às disciplinas, foram mantidas as que compunham o núcleo comum, acrescidas da didática. Logo, a Psicologia da Educação continuava a fazer parte das matérias básicas e fundamentais do curso, apesar dos dois pareceres em relação à lei de 1939. Para as habilitações, constavam disciplinas relacionadas às áreas de Orientação Educacional, Administração escolar, Supervisão escolar, Inspeção escolar e Ensino de disciplinas e atividade práticas dos Cursos Normais. Silva (2006) faz considerações importantes para esse segundo parecer, ao afirmar que a formação pedagógica para as licenciaturas era prevista, mas suas bases foram desprezadas. Ela faz esta crítica ao afirmar que apenas a Psicologia continuou como disciplina obrigatória no currículo, o que não aconteceu com a Sociologia, a Filosofia e a História. Outra crítica consiste na proposta de formação de um educador com “partes desconexas de conteúdos”, pois essas partes representariam tendências opostas em educação: uma generalista e outra tecnicista.

Ao constatar a permanência da Psicologia como disciplina obrigatória, o que não ocorreu com a Sociologia, a Filosofia e a História, é possível imaginar a construção da ideia da Psicologia da Educação como a “rainha da educação” ou “rainha das ciências da educação” e a pressão que a mesma receberia posteriormente, diante da possibilidade de se caminhar para uma “psicologização” da educação dentro do próprio curso de Pedagogia.

2.5 - Considerações parciais acerca da Psicologia da Educação no Brasil

A história da Psicologia no Brasil aponta para uma proximidade significativa entre o surgimento desse campo de conhecimento e o contexto de pesquisas e práticas no campo educacional. A Psicologia tem o seu reconhecimento inicial pelos atores

envolvidos nas propostas pedagógicas da história do país, considerando também a contribuição da área médica. A Educação e a Medicina ocupam uma condição de suporte para o desenvolvimento do interesse pelo conhecimento psicológico.

Se a Medicina proporcionou oportunidades de pesquisas em Psicologia, favorecendo ao desenvolvimento da Psicologia Clínica, a Educação engendrou as condições para a construção da área de Psicologia Escolar e Educacional. Porém, com a autonomização e consolidação da Psicologia como conhecimento independente, a partir do movimento escolanovista e do advento da era universitária, seu conhecimento científico se solidifica a partir de disciplinas específicas em diversos cursos de formação, antes mesmo da criação do curso específico de Psicologia, em 1962.

Dentre as disciplinas relacionadas ao conhecimento psicológico, a Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação aparece com presença constante nos cursos de licenciatura na primeira metade do século XX. No caso particular do Curso de Pedagogia, a Psicologia Educacional marca presença desde a regulamentação oficial do curso em 1939. Mesmo considerando as transformações sofridas a partir de pareceres dos anos de 1960, a obrigatoriedade de disciplinas relacionadas aos conteúdos de Psicologia se mantém, despertando até uma aparente “psicologização” do processo pedagógico, ou, como havia sido citado no capítulo anterior e retomado no último tópico, a denominação de “rainha das ciências da Educação”.

PARTE II
A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM
UBERLÂNDIA

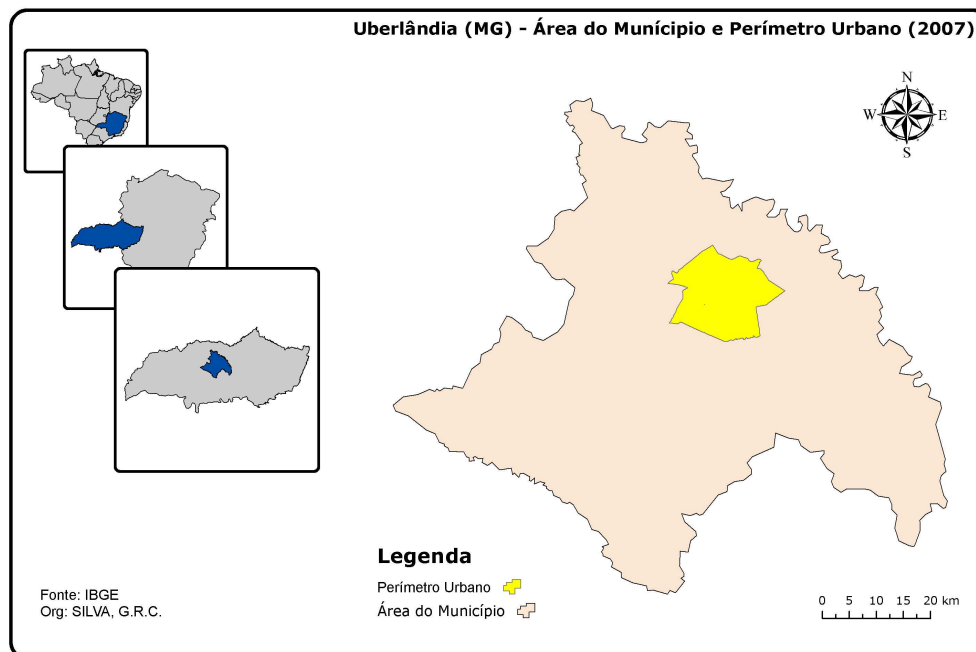
CAPÍTULO 3

O PERÍODO PRÉ-FEDERALIZAÇÃO E AS TRÊS FASES DAS NORMAS REGULAMENTARES (1960-1977)

As mudanças importantes que influenciariam no surgimento da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tiveram sua origem nos anos cinquenta do século XX, com a chegada de cursos de graduação e faculdades isoladas, mantidas pela Igreja Católica e pela Sociedade Civil. Porém, a regulamentação e oficialização da universidade ocorreu no dia 24 de maio de 1978 por meio da Lei 6.532 que transformava a Universidade de Uberlândia (UnU) em uma universidade federal. Vários acontecimentos foram importantes para esse desenvolvimento.

No início dos anos de 1950, a cidade de Uberlândia, situada na região do Triângulo Mineiro, interior de Minas Gerais, a 535 km de Belo Horizonte, capital do Estado, já apresentava um índice significativo de crescimento e expansão na economia. Porém, no campo cultural, sentia-se a necessidade de desenvolvimento, pois ainda não havia cursos de nível superior: “Uberlândia precisa de uma faculdade” (O REPORTER, 1952, apud CAETANO e DIB, 1988). A criação de cursos de graduação representava a possibilidade de desenvolvimento cultural para a cidade.

Figura 1 – Uberlândia: localização da cidade (2007).



Fonte: Oliveira (2008).

Na busca de superação das deficiências de cultura e educação na cidade¹⁸, ao final dos anos de 1950 e início da década de 1960, em que a cidade contava com aproximadamente 80 mil habitantes, surgiram as primeiras escolas e faculdades superiores. Se os anos de 1960 foram marcantes na história mundial, com grandes transformações políticas e culturais, seja nas tensões provocadas pela Guerra Fria ou pela mudança de comportamento dos jovens e sua rebeldia, Uberlândia também vivenciou um período de efervescência cultural com o desenvolvimento do Ensino Superior na cidade¹⁹.

¹⁸ A educação, na época, era constituída por algumas escolas secundárias (ou ginásios), escolas de contabilidade, cursos técnicos e cursos primários (CAETANO; DIB, 1988).

¹⁹ Segundo Saviani (2008), “a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa. Além dos colégios de aplicação e das escolas experimentais que se consolidaram nesse período (WARDE, 1989), surgiram os ginásios vocacionais (RIBEIRO, 1989), deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática (MOTEJUNAS, 1989) e de ciências (KRASILCHIK, 1989), colocando em ebulição o espaço acadêmico da pedagogia. Essa década, contudo, não deixou também de assinalar o esgotamento do modelo renovador, o que se evidencia pelo fato de que as experiências mencionadas se encerram no final dos anos 60, quando também são fechados o CBPE e o CRPEs a ele ligados” (p.44).

3.1 – Primeira Fase (1960-1963): sob a Lei 1.190/39 – Catolicismo e anti-comunismo no surgimento do Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FFCLU)

O contexto do surgimento das primeiras faculdades envolve um processo de conflito entre laicidade, em parte comunista, em parte liberal, em relação à religiosidade cristã. Uberlândia não tinha alcançado um desenvolvimento cultural até a metade do século XX, como vinha acontecendo com o plano econômico.

O depoimento do Professor Durval Garcia foi muito relevante para a compreensão do contexto sócio-político, econômico e cultural em que a cidade de Uberlândia se encontrava. O professor Durval terminou o seu curso primário em um externato da cidade em 1934, transferindo-se para Uberaba-MG onde fez um curso de Humanidades durante sete anos (seminário menor). E posteriormente, fez um curso de Seminário maior (Seminário Provincial do Coração Eucarístico de Jesus) de sete anos, em que estudou Filosofia nos primeiros três anos, e Teologia, nos quatro seguintes, na cidade de Belo Horizonte-MG. Atualmente, o local em que ele estudou é a sede da Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte (PUC-BH). Em 08 de dezembro de 1951, ordenou-se sacerdote em Uberlândia, e em fevereiro de 1952, iniciou o seu trabalho sacerdotal em uma igreja onde, atualmente, se encontra a Catedral de Uberlândia.

Segundo o relato do professor Durval, quando se cogitou o Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FFCLU), não havia muitos profissionais de nível superior que pudessem lecionar para os ingressantes. Assim, os primeiros professores foram os advogados, os filósofos e os teólogos da cidade, além de professores primários do período. Por ter apenas a formação para padre, ele ressaltou não possuir curso superior, mas que fora reconhecido detentor do conhecimento necessário para ministrar aulas para a Pedagogia.

Ele lecionou para diversos cursos no período da FFCLU, e depois na UnU e UFU, e ainda, para a antiga Associação Brasil Central de Educação e Cultura (ABRACEC). Lecionou disciplinas como Filosofia, Sociologia, Psicologia e Psicossociologia em cursos de Pedagogia, Ciências Econômicas e Serviço Social, e na Escola de Medicina.

Nos início dos anos de 1930, Uberlândia possuía quatro escolas, segundo o Prof. Durval Garcia: duas públicas, o Ginásio Mineiro (Escola Estadual de Uberlândia) e a

Escola Estadual Bueno Brandão; e duas particulares, o Externato Dr. Duarte, e o externato para estudantes do sexo feminino. Portanto, as possíveis manifestações culturais e intelectuais da cidade aconteciam nessas poucas instituições escolares locais.

- (...) havia uma cidade que tinha uma certa urbanização, mas Uberlândia era assim, uma “cidade zero em cultura”. Não tinha cultura nenhuma. A cultura que havia aqui era o seguinte: havia três escolas; uma particular, o “Museu” hoje - o “Museu” era o antigo Colégio Estadual de Uberlândia
- Ele também já teve o nome de Ginásio Mineiro?
- Sim. Ginásio Mineiro. Era conhecido como “Estadual”. Eu fiz o curso primário de 1930 a 1934, em um colégio particular que existia aqui. Chamava-se Externato Dr. Duarte. Era a minha escola, e nesses quatro anos, fiz o curso primário. E era interessante: esse curso primário não dava o diploma oficial. Então eu fiz o exame final do curso primário no Colégio Estadual, o Bueno Brandão (*E.E. Bueno Brandão*), ele já existia naquela época. Era um prédio velho, não como está hoje. Meu certificado de curso primário foi feito lá.
- Os dois primeiros colégios, então, foram o Museu e o Bueno Brandão? E o externato?
- Oficialmente, só os dois, públicos (*Museu e Bueno*). Agora, privado, tinha esse meu, o externato, e tinha um outro externato, de uma professora antiga aí, chamada Dona Carlota; é um nome que, falando, muita gente lembra. Bem, voltando a minha chegada em Uberlândia: apenas com esses dois núcleos de produção cultural, e as duas particulares, do ponto de vista da Educação. Ao lado dessas duas escolas, o que havia de cultura aqui, que a gente poderia dizer que era um aspecto cultural, por exemplo, eram duas ou três professoras de piano. Não havia escola de piano, mas elas davam aula particular de piano nas casas. Era um movimento de cultura, musical. Do ponto de vista cultural, só existia ISSO!²⁰ (GARCIA, 2014).

Nas escolas públicas existentes, dois locais de manifestações intelectuais e culturais, havia professores que debatiam ideologias de cunho “comunista”. Profissionais liberais como médicos e advogados, os quais lecionavam nos colégios também propagavam essas ideias. Foi um período em que a cidade chegou a ser conhecida como a “Moscou Brasileira”. Essas ideias veiculadas despertaram a preocupação nas lideranças do catolicismo local. Nesse sentido, houve um interesse em criar uma diocese em Uberlândia por parte do Bispo responsável pela Diocese de Uberaba. A partir das discussões sobre a criação da Diocese de Uberlândia, surgiu o interesse em fundar uma faculdade na cidade.

Entretanto, é importante destacar outro acontecimento importante para esse período em que a os defensores da Igreja Católica buscavam ganhar força frente ao possível crescimento da ideologia comunista da cidade. Na década de 1930, chegou a

²⁰ O professor Durval Garcia contou-me sobre o desenvolvimento de um projeto espontâneo de um grupo de pessoas desse período no sentido de criar um movimento cultural, ocasionando o que foi denominado como o “Grupo Evolução”.

Uberlândia um grupo de freiras de outras cidades. Elas pertenciam a uma congregação fundada em Campinas como as *Missionárias do Jesus Crucificado*. A chegada das irmãs levou à fundação do *Colégio Nossa Senhora das Lágrimas*. Elas acabaram por residir em local anexo ao colégio, o qual funcionava num casarão antigo que havia pertencido a um fazendeiro da cidade.

O que essa congregação fez? Comprou um casarão velho, mas muito bom, dos melhores que havia naquela praça onde é o colégio hoje. Ali morava um tipo desses grandes fazendeiros, “coronel”. Esse tempo que estou te narrando era o tempo dos “coronéis”. Em Uberlândia, quando era coroinha na Igreja, conversava com os coronéis, os quais eram religiosos, frequentavam a Igreja. Hoje são nomes de rua, aqui em Uberlândia. Eu conversei com todos. Eu tinha doze ou treze anos. Essa comunidade cresceu e comprou esse casarão, do coronel. Era uma casa grande, grande mesmo. E tinha uma varanda na frente, um alpendre que a gente considerava muito bonita, um “jardinzinho” na frente, um grande terreno! Se eu não me engano, ele era dono do quarteirão todo. E morava ali na esquina (GARCIA, 2014).

As conversas dos religiosos com o Bispo sobre a criação da diocese, a fundação do Colégio das Irmãs, no qual se formavam normalistas, e a necessidade de desenvolvimento cultural na cidade que prosperava economicamente foram fatores significativos e relevantes para o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, oferecendo os cursos de Pedagogia e de Letras no início de 1960.

As primeiras faculdades e os primeiros cursos promoveram um entusiasmo crescente entre aqueles que se interessavam por cultura e educação. O contexto local lembrava o “entusiasmo pela educação” da primeira república, categorizado por Nagle (2001) em relação ao movimento escolanovista. O **quadro 4** a seguir apresenta as faculdades e cursos que surgiram nesse período, e que, futuramente, originariam a UFU.

Quadro 4 - Relação das Escolas e Faculdades Superiores implantadas em Uberlândia, posteriormente agregadas à UFU até 1963.

<i>Criação</i>	<i>Escolas/Faculdades Isoladas</i>	<i>Cursos</i>
1957	Conservatório Musical de Uberlândia*	Música
1959	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia	Pedagogia Letras
1960	Faculdade de Direito de Uberlândia	Direito
1961	Faculdade Federal de Engenharia	Engenharia
1963	Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia	Ciências Econômicas

(*) reconhecimento do curso ocorreu no ano de 1975

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Borges (2013).

Nota-se que a Pedagogia destaca-se como um dos primeiros cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, enquanto o curso de Psicologia apenas seria autorizado na segunda metade da década de 1970. Se o conhecimento psicológico no Brasil sempre caminhou ao lado da Educação, o curso de Pedagogia foi autorizado em 1939, enquanto o de Psicologia seria regulamentado apenas em 1962. No caso da UFU, o Curso de Pedagogia começou a ser oferecido na FFCLU em 1960, enquanto o de Psicologia foi criado em 1976, próximo ao processo de federalização da universidade. Sabe-se por meio da história da Psicologia no Brasil que esta ciência teve seu desenvolvimento proporcionado amplamente pelo campo da Educação. Assim, o dia 19 de dezembro de 1959 marca a origem do Curso de Pedagogia em Uberlândia (LIMA, 2004). A autorização de seu funcionamento se deu pelo Decreto Federal nº 47.736, de 02 de fevereiro de 1960, culminando com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia - FFCLU²¹ (FERNANDES, 2003).

Mas é importante ressaltar que a incorporação do Curso à Universidade só ocorreu em 1969, neste caso, à Universidade de Uberlândia (UnU). Nessa época, os cursos da FFCLU ainda eram oferecidos nas dependências do *Colégio Nossa Senhora das Lágrimas*, por ter sido conduzido anteriormente pela *Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado*. Apenas em 1978, com a federalização da universidade, e o surgimento da nomenclatura Universidade Federal de Uberlândia, o curso passaria a funcionar nos Campi da própria universidade.

3.1.1 - Ementas e conteúdos programáticos da disciplina Psicologia da Educação a partir de documentos oficiais na primeira fase do primeiro período

A Psicologia como disciplina aparecia nos três primeiros anos do Curso de Pedagogia na época de sua fundação da faculdade. Segundo a Revista comemorativa do primeiro decênio da FFCLU (1970), a disciplina era nomeada como Psicologia Geral no primeiro ano, enquanto no segundo e no terceiro já constava como Psicologia da Educação. No caso dos dados eletrônicos da DIRAC, a Psicologia da Educação recebia a denominação de Psicologia Educacional. Nesse início de década, a influência da Lei 1.190/39 sobre a determinação da organização do currículo era evidente, pois o curso

²¹ Essa faculdade também oferecia o Curso de Letras em seu início. E passou a oferecer outros cursos como História, Matemática e Ciências até 1969.

apresentava as disciplinas de fundamentos nos três primeiros anos, conforme foi demonstrado no capítulo anterior.

Quadro 5- Currículo do curso de Pedagogia em seu funcionamento inicial.

1º ano	Língua Portuguesa Complementos de Matemática História da Filosofia Sociologia Geral Fundamentos Biológicos da Educação Psicologia Geral Cultura Religiosa Superior Introdução Geral à Filosofia
2º ano	Sociologia da Educação Psicologia da Educação Estatística Educacional Administração Escolar História da Educação Introdução Geral à Filosofia Cultura Religiosa Superior
3º ano	Psicologia da Educação História da Educação Educação Comparada Filosofia da Educação Introdução Geral à Filosofia Cultura Religiosa Superior
4º ano	Didática Geral Pedagogia Catequética Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)

Não foi encontrado registro sobre a carga horária das disciplinas.

Fonte: FERNANDES (2003).

Ao longo da década, a Psicologia ampliou sua participação no currículo para mais um ano. Assim, a disciplina destacava-se como um conteúdo obrigatório a ser estudado durante todo o curso de Pedagogia. Seus conteúdos abordavam o conceito e a história da Psicologia, os métodos, personalidade, vida afetiva e intelectual, Psicologia da criança, Psicologia da adolescência, teoria behaviorista (comportamental), testes e medidas; e no final do último ano, aparecia a epistemologia genética de Jean Piaget.

Quadro 6 – Listagem de conteúdos de Psicologia no curso de Pedagogia nos anos 1960.

1ª série	1. Introdução Geral: conceito e história da Psicologia; os rumos da psicologia moderna; as perspectivas filosóficas; os métodos da psicologia; Psicologia e Filosofia; 2) As grandes escalas. Os grandes problemas da psicologia: Reflexo e Consciência. 3) Extensão da vida anímica: vida ativa, vida afetiva, vida intelectual. 4) Comportamento humano. Comportamento social. Personalidade. 5) Problemas gerais de Psicoterapia. Psicanálise e suas várias correntes. Visão geral da psico-pedagogia.
2ª série	1. Psicologia da Criança: problemas psico-biológicos; problemas psico-pedagógicos; problemas psico-patológicos; Psicologia, Escola e Educação. Testes e Medidas. 2) Psicologia da adolescência: Visão geral da adolescência. Crises do adolescente. Mudanças psicológicas. Mudanças fisiológicas. A Dinâmica da adolescência: vida intelectual; vida imaginativa; vida afetiva e emotiva; vida sexual; vida moral e religiosa; Caráter e temperamento. Caracterologia.
3ª série	1. A Psicologia Contemporânea. 2) O processo de aprendizagem: conceito, características; importância, problemas. 3) Estímulo: discriminação e generalização. 4) Condições que influenciam a aprendizagem. 5) Condicionamento Respondente ao Clássico. 6) Condicionamento operante ou Instrumental. 7) Outros modos de aprender. 8) Aprendizagem motora. 9) Aprendizagem Emotiva. 10) Aprendizagem Intelectiva. 11) Motivação e bases experimentais. 12) Retenção e esquecimento. 13) Transferência da aprendizagem.
4ª série	1. Comportamento aprendido: Estímulo: discriminação e generalização. Condições que influenciam a aprendizagem. 2) Transferência da aprendizagem. 3) Condições que favorecem a aprendizagem eficiente. Hábitos de estudo. 4) Testes e medidas em Psicologia. 5) Personalidade: diferentes conceitos, relação com temperamento e caráter, avaliação. 6) Mecanismos de ajustamento. 7) As diferenças individuais. Psicologia Diferencial. 8) Higiene Mental. 9) Epistemologia Genética de Jean Piaget. Psicologia da inteligência. 10) Outras teorias da aprendizagem (Hull, Guthrie, Lewin).

Fonte: REVISTA COMEMORATIVA DO PRIMEIRO DECÊNIO DA FFCLU, 1970.

A Psicologia Educacional também era oferecida em outros cursos de licenciatura do período, como disciplina pedagógica e comum a outras graduações, como Letras e História. Como o conteúdo da disciplina nestes cursos era previsto para apenas um ano, ele apresentava boa parte dos tópicos da matéria no curso de Pedagogia, mas de forma resumida.

Quadro 7 – Listagem de conteúdos de Psicologia Educacional nos cursos de Letras e História nos anos de 1960.

4ª série	1. Psicologia como ciência: histórico, definição, objeto, relação com as outras ciências, divisão métodos. 2) Psicologia Educacional: relação com outras ciências, objetivos, necessidade de ser conhecida pelo professor. 3) Comportamento aprendido. Estímulo: discriminação e generalização. Condições que influenciam a aprendizagem. Modos de aprender. Condicionamento clássico e operante. 4) Formas de aprendizagem. Aprendizagem motora. Emotiva. Intelectiva. 5) Aspectos da dinâmica da aprendizagem. Motivação da aprendizagem. Transferência. Retenção e Esquecimento. Prontidão e diferenças individuais na aprendizagem. Condições que favorecem a aprendizagem eficiente: aplicação das noções discutidas para aperfeiçoar hábitos de estudo. 6) A evolução do comportamento na adolescência. Modificações físicas na adolescência. Desenvolvimento intelectual. Emocional. Social. 7) Personalidade, temperamento, caráter. 8) Mecanismo de ajustamento. 9) Higiene Mental.
----------	--

Fonte: REVISTA COMEMORATIVA DO PRIMEIRO DECÊNIO DA FFCLU, 1970.

As ementas e os conteúdos programáticos foram analisados a partir dos registros formais decorrentes dos programas de curso da disciplina Psicologia da Educação. Esses programas permitem conhecer a proposta inicial do professor para o desenvolvimento da prática docente, representando o conteúdo prescrito da disciplina, porém sem garantir correspondência necessária com a realidade pedagógica.

Os dados dos arquivos eletrônicos encontrados na DIRAC-UFU permitiram o acesso a ementas e programas de disciplinas da década de 1960. No caso desta pesquisa, foram analisados os programas de disciplinas relacionadas à Psicologia. Esses dados foram confrontados com dados da Revista Comemorativa do Primeiro Decênio da FFCLU (1970).

Quadro 8 – Relação dos programas eletrônicos disponíveis das disciplinas relacionadas à Psicologia do Curso de Pedagogia da UFU nos anos de 1960.

Anos 60	Programas
1961	Psicologia – (1º ano)
1962	Psicologia Educacional (2º ano).
1963	Psicologia Educacional (3º ano).
1964	Psicologia (1ºano); Psicologia Geral (1964-1º ano).
1965	Psicologia Geral (1965-1º ano).
1966	Psicologia Educacional (1966-2º ano); Psicologia Geral (1966-1º ano); Psicologia Especial (1966-1º ano).
1967	Psicologia Educacional (1967-3º ano).
1968	Psicologia Geral (1968-1º ano); Psicologia Geral (1968-4º ano); Psicologia da Educação (1968-3º ano); Didática Especial de Psicologia (1968-4º ano); Psicologia da Aprendizagem (1968-4º ano).
1969	Psicologia da Educação (1969-2º ano); Psicologia da Educação (1969-4º ano); Psicologia (1969-1º ano).
1970	Psicologia da Educação (1970-3º ano).

Fonte: Elaborado pelo Autor (2014).

A análise dos nomes das disciplinas em que se encontram os currículos da década de 1960 permite perceber que as disciplinas relacionadas com a Psicologia tem a Psicologia Educacional como a disciplina com a nomenclatura mais frequente até o ano de 1967, sendo que, ao final da década, predominou a denominação Psicologia da Educação. Porém, outras nomenclaturas aparecem como Psicologia (apenas), Psicologia Geral, Psicologia Especial, Psicologia da Aprendizagem, e até mesmo, Didática especial de Psicologia.

Ao analisar a nomenclatura Psicologia Educacional nos primeiros anos da década, é possível perceber que seguem o modelo adotado em 1939, com a regulamentação do curso. Por isso, encontram-se as denominações de Psicologia Educacional nos três primeiros anos do curso. Os efeitos das mudanças suscitadas pelo parecer 251/62 são percebidas apenas a partir do ano de 1964, no período posterior, quando se encontram as denominações Psicologia da Educação, Psicologia Geral e Psicologia Especial; as duas últimas podem ser constatadas em registros de documentos desse período.

Ao comparar os conteúdos registrados nos arquivos digitalizados disponibilizados pela UFU com o programa apresentado na Revista Comemorativa do Primeiro Decênio da FFCLU (1970), percebe-se que o conteúdo programático da segunda corresponde mais aos conteúdos encontrados no final da década de 1960, apesar de que vários temas permaneceram constantes nas disciplinas em geral. Entre os temas mais comuns estão: Definição, história e objeto da Psicologia Científica; Grandes

teorias; Os métodos da Psicologia Científica; Testes e Medidas; Psicologia da Criança; Psicologia da Adolescência (mudanças fisiológicas, puberdade); Aprendizagem (natureza, definição, leis, curvas, transferência, controle); Maturação; Personalidade; Psicopatologias; Inteligência; Psicologia Diferencial; Hereditariedade e Meio; Temperamento e Caráter; As emoções; Desenvolvimento social. Ao final dos anos 60 e início dos 70, começam a aparecer tópicos específicos ligados à teoria behaviorista: Estímulo: discriminação e generalização; Condicionamento Respondente ou Clássico; Condicionamento operante ou Instrumental.

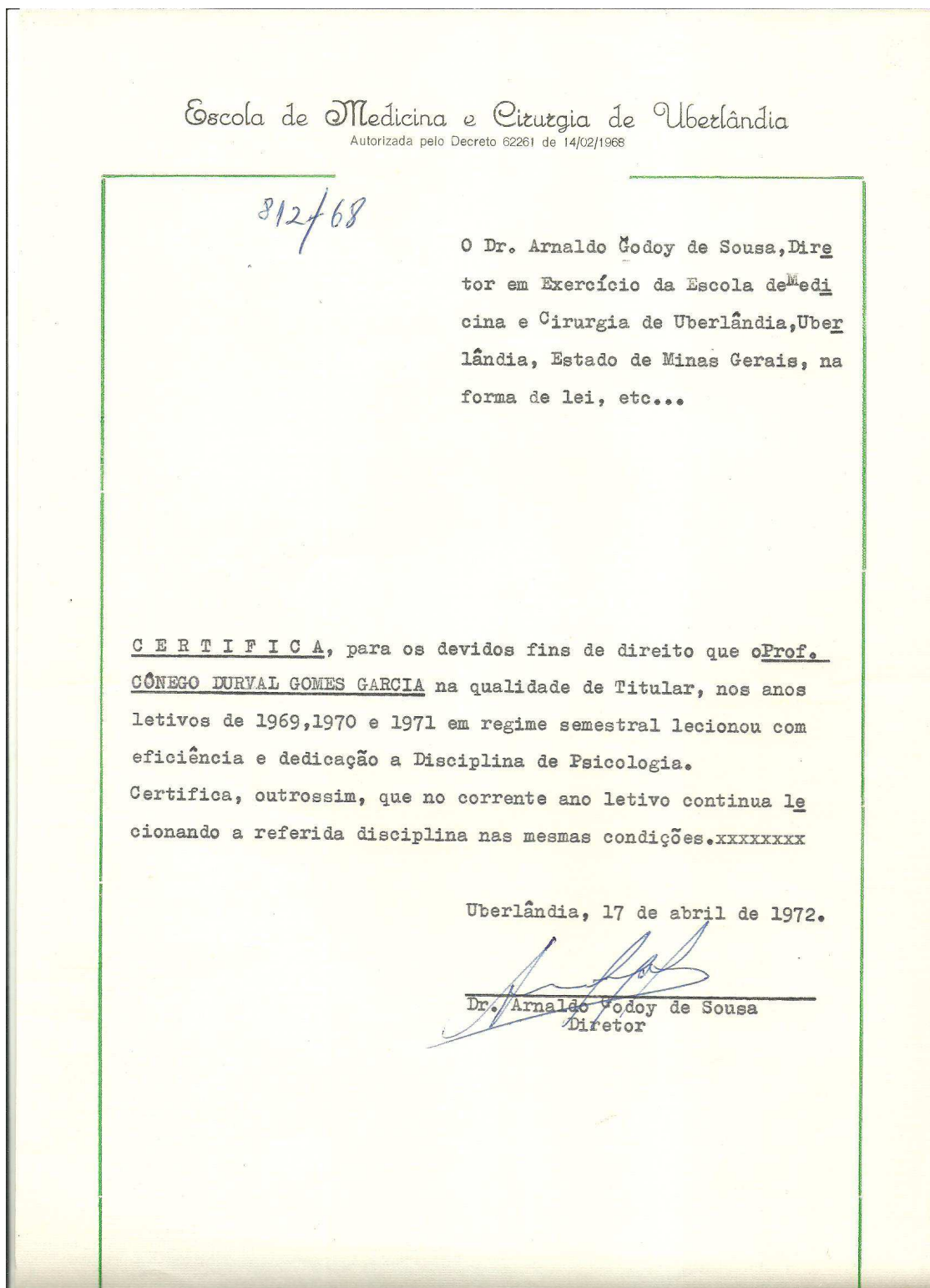
3.1.2 - História e memória de docentes no surgimento da faculdade

O depoimento do professor Durval apontou aspectos importantes para a compreensão do período histórico e do surgimento do Curso de Pedagogia em Uberlândia, como a cultura local existente na época, a influência da Igreja Católica por meio do Bispo e seu interesse na Diocese de Uberlândia e da participação das freiras, a formação acadêmica dos primeiros docentes e as primeiras disciplinas ministradas. Como o professor havia lecionado diversas disciplinas, a lembrança da docência em Psicologia da Educação não se demonstrou nítida. Sua lembrança se referia a disciplinas como Filosofia da Educação, Sociologia e Antropologia.

Afinal de contas, eu entrei como professor. Na medida da necessidade da faculdade, fui professor de algumas disciplinas. Fui, num primeiro momento, professor de Filosofia da Educação; depois, eu lecionei Sociologia. E no segundo ou terceiro ano, não estou lembrado, lecionei na então fundada Faculdade de Economia de Uberlândia, posteriormente englobada na UFU, não estou lembrado. No segundo ano, entraram novas disciplinas, na grade curricular, e fui nomeado para ser o professor em uma daquelas que apareciam. Por exemplo, apareceu Antropologia. Antropologia Cultural. No primeiro ano não tinha. No segundo, então, quando surgiu Antropologia, quem vai ser professor de Antropologia? Para ser antropólogo, o sujeito tem que saber alguma coisa de Antropologia, certo? E eu tinha estudado, chamava Ciência Natural (*na formação do seminário*). Então, fui também, professor de Antropologia. Com isso, já fui professor de Filosofia da Educação, Sociologia, Antropologia... (GARCIA, 2014).

Ao ser indagado sobre a docência em Psicologia, o professor Durval se lembrou de ter lecionado a disciplina Psicologia Médica nos primeiros anos do Curso de Medicina em Uberlândia após sua fundação (1968), o que pode ser confirmado na **figura 2** a seguir.

Figura 2 – Certificado de exercício da docência de Psicologia do Prof. Durval Garcia no Curso de Medicina.



Fonte: Acervo pessoal de GARCIA (2015).

O professor Durval disse que essa disciplina foi oferecida por algum tempo, e posteriormente, com a mudança do Diretor da Faculdade (de Medicina), ela deixou de pertencer ao currículo do curso²². Nos anos posteriores, ele lecionou outras disciplinas em diversos cursos.

Como o professor não comentou muito sobre a experiência docente em Psicologia na Pedagogia²³, especificamente, ele acabou colaborando bastante para o entendimento do contexto em que surgiu o Curso de Pedagogia no âmbito da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia; o depoimento de outra professora do mesmo período acabou preenchendo parte dessa lacuna, permitindo entender o desenvolvimento das disciplinas de Psicologia nas décadas de 1960 e 1970.

3.1.3 – Considerações parciais sobre a primeira fase do período pré-federalização – surgimento do Curso de Pedagogia

O interesse das autoridades religiosas pelo controle das ideias e manifestações culturais no momento de desenvolvimento econômico e social da cidade, decorrente da preocupação com o avanço da ideologia comunista, e a participação de padres e freiras no planejamento dos primeiros cursos marcou a primeira fase (1960-1963) da disciplina Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FFCLU) no período anterior à federalização.

Naquele momento, a disciplina foi caracterizada por algumas nomenclaturas como Psicologia Educacional, Psicologia da Educação e Psicologia (apenas). Seus conteúdos programáticos compreendiam as noções gerais da Psicologia como ciência, assim como sua história, a psicologia do desenvolvimento da criança e adolescente, as teorias da psicologia da aprendizagem e da psicologia da personalidade. As ementas e

²² Sobre essa passagem, o professor Durval Garcia me proporcionou um dos momentos mais emocionantes da pesquisa. Ele me contou que a disciplina Psicologia Médica foi oferecida porque o primeiro Diretor da Faculdade era um médico amigo dele e acreditava que “o médico deveria ser uma pessoa que entendia de Psicologia. Ele dizia assim: ‘o médico cura o doente só ao dizer bom dia pra ele, se souber dizer bom dia’. Só o jeito de você receber o doente, já está curando (...) otimiza”. Quando lhe perguntei se ele se lembrava desse médico e primeiro diretor da Faculdade de Medicina, ele ficou com os olhos cheios de lágrimas e respondeu com ênfase: “Dr. Domingos Pimentel de Ulhoa! Um grande sujeito!” Nesse momento, fizemos uma pausa para que ele controlasse a emoção. Então, ele me contou que eles foram grandes amigos e ele o considerava um dos grandes médicos dentre aqueles que viveram na cidade de Uberlândia.

²³ Dois planos de ensino da disciplina Psicologia Geral do Curso de Pedagogia, do primeiro e segundo semestre de 1978, apresentavam o nome do professor como responsável pela matéria.

conteúdos programáticos das disciplinas estavam definidos a partir da Lei 1.190/39, no modelo 3+1, em que o ensino de Psicologia prevalecia nos três primeiros anos.

Contudo, apesar dos registros dos conteúdos, ainda não existia um plano de curso ou ensino dentro de padrões formais, em que pudesse ser encontrada a carga horária, a definição de objetivos, os recursos metodológicos, as formas de avaliação e as referências bibliográficas. A ausência de bibliografia levava o docente a recorrer a compêndios e manuais conforme o que ele julgava serem obras que atendiam ao programa.

Um aspecto relevante consistia na formação básica dos primeiros docentes, em que alguns eram membros da própria Igreja, com escolarização eclesiástica, ou mera graduação. Os docentes eram escolhidos conforme a formação de pessoas graduadas na cidade, com pouca experiência com a docência, e por membros da Igreja, padres e freiras, em que alguns possuíam apenas a formação religiosa e nem sequer tinham a graduação. Alguns professores faziam parte do corpo docente do Curso Normal já existente dentro do próprio colégio onde foi instituída a faculdade. A presença dos padres e freiras, de certa forma, fazia parte do projeto católico de evitar a propagação da ideologia comunista na cidade de Uberlândia.

3.2 - Segunda Fase (1964-1969): sob o parecer 251/62 – modernidade na transição dos anos rebeldes

Durante a “efervescência cultural” de Uberlândia nos anos 1960 do século XX, continuaram surgindo novos cursos superiores e faculdades na cidade. Essa nova realidade social acompanhava as mudanças culturais sofridas no contexto estadunidense, europeu e brasileiro.

Quadro 9 - Relação das Escolas e Faculdades Superiores implantadas em Uberlândia, posteriormente agregadas à UFU de 1964 a 1971.

<i>Criação</i>	<i>Escolas/Faculdades Isoladas</i>	<i>Cursos</i>
1968	Escola de Medicina e Cirurgia Medicina	Medicina
1969	Faculdade de Artes*	Música Artes Plásticas
	<i>Criação Autarquia Educacional do Ensino de Uberlândia**</i>	
1970	Faculdade de Odontologia	Odontologia
1971	Faculdade de Medicina Veterinária	Medicina Veterinária
1971	Escola Superior de Educação Física	Educação Física

(*) sobrepondo-se ao Conservatório Musical; (**) Criada em 1969.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Borges (2013).

Os cursos de extensão também despertaram demasiado interesse para os universitários e secundaristas de Uberlândia. No caso da Psicologia, foram seis cursos relacionados a esta área e oferecidos ao longo da década: Personalidade e Psicanálise (1965), Parapsicologia (1965), Psicopatologia (1966), Caracterologia (1966), Dinâmica de Grupo e Psicologia das Relações Humanas (1967), Biopsicologia (1969) e Psicopatologia (1970). Estes cursos eram direcionados para os próprios alunos da faculdade, mas também para professores da rede estadual e municipal. Alguns cursos como o de Personalidade e Psicanálise, em 1965, e de Psicologia das Relações Humanas²⁴, de 1967, chegaram a ter a participação de 363 e 469 alunos, respectivamente.

Alguns cursos de extensão contavam com os próprios professores da faculdade, como o próprio professor cônego Durval Garcia, que ministrou o curso Caracterologia, discutindo temas relacionados aos Fundamentos da análise do caráter, o Complexo psico-físico na estrutura do caráter e a Descrição de caracteres, contando com a participação de 73 alunos.

²⁴ O programa do curso de extensão universitária sobre a Psicologia das Relações Humanas apresentava temas como: conhecimento da pessoa; o problema das Diferenças Individuais; a conduta e as necessidades humanas básicas; a motivação; a adaptação da conduta humana; os mecanismos de defesa; a maturidade no relacionamento humano; a modificação das atitudes; condições de maturidade.

Figura 3 – Curso de Caracterologia ministrado pelo Professor Durval Garcia em 1966.



Fonte: Acervo pessoal da Sra. Aparecida Portilho Salazar (2013).

Outros cursos contavam com professores que vinham de outras cidades. No caso do curso de Parapsicologia, é importante registrar que ele foi ministrado pelo Padre Oscar Gonzalez Quevedo, o qual, nas décadas posteriores, tornou-se popular em todo o país, conhecido simplesmente como Padre Quevedo, a partir de suas aparições em programas televisivos de grande audiência.

Figura 4 – Curso de Parapsicologia ministrado pelo Padre Quevedo em 1965.



Fonte: Acervo pessoal da Sra. Aparecida Portilho Salazar (2013).

Esses cursos de extensão revelavam o espírito de entusiasmo (como um momento de iluminação) com os novos conhecimentos propiciados pela criação das faculdades, incluindo a Psicologia como uma das áreas de grande interesse. Quanto às disciplinas propriamente ditas, elas sofriam influências advindas do parecer 251/62 do CFE, como poderiam ser percebidas nas nomenclaturas das disciplinas do período. Porém, a Psicologia da Educação continuava predominando como principal disciplina na área.

Os conteúdos programáticos prescritos das disciplinas de Psicologia apresentavam os conteúdos sobre o conceito e história da Psicologia na disciplina Psicologia Geral, no primeiro ano do Curso de Pedagogia; a Psicologia da criança e da adolescência (Psicologia do Desenvolvimento) na disciplina Psicologia da Educação do segundo ano; o Processo de Aprendizagem (Psicologia da Aprendizagem) na disciplina Psicologia da Educação do terceiro ano; e a definição de Personalidade (Psicologia da Personalidade) na disciplina Psicologia da Educação no quarto e último ano. O **quadro 10** a seguir apresenta essa organização.

Quadro 10 – Relação de conteúdos das disciplinas de Psicologia de 1968 a 1971.

Psicologia Geral – 1ª série – 1968

1. Introdução Geral: conceito e história da Psicologia; os rumos da Psicologia moderna; as perspectivas filosóficas; os métodos da Psicologia. Psicologia e Filosofia. 2) As grandes escolas. Os grandes problemas da psicologia: Reflexo e Consciência. 3) Extensão da vida anímica: vida ativa, vida afetiva, vida intelectual. 4) Comportamento humano. Comportamento social. 5) Psicanálise e suas várias correntes.

Psicologia da Educação - 2ª série – 1969

1) Psicologia da Criança: problemas psico-biológicos; problema psico-pedagógicos; problemas psico-patológicos. Psicologia, Escola e Educação. Testes e medidas. 2) Psicologia da adolescência: visão geral da adolescência. Crises do adolescente. Mudanças psicológicas. Mudanças fisiológicas. A Dinâmica da adolescência: vida intelectual; vida imaginativa; vida afetiva e emotiva; vida sexual; vida moral e religiosa. Caráter e temperamento. Caracterologia.

Psicologia da Educação - 3ª série – 1970

1) A Psicologia contemporânea. 2) O processo de aprendizagem: conceito, características; importância, problemas. 3) Estímulo: discriminação e generalização. 4) Condições que influenciam a aprendizagem. 5) Condicionamento respondente ou clássico. 6) Condicionamento operante ou instrumental. 7) Outros modos de aprender. 8) Aprendizagem motora. 9) Aprendizagem emotiva. 10) Aprendizagem intelectual. 11) Motivação e bases experimentais. 12) Retenção e esquecimento. 13) Transferência da aprendizagem.

Psicologia da Educação - 4ª série – 1971

1) A Personalidade: definição, determinantes biológicos e orgânicos da personalidade. Fatores constitucionais. Fatores somáticos. 2) Concepções dinâmicas da personalidade. Outras teorias. 3) Relação como temperamento e caráter. Avaliação. 4) Psicologia Diferencial. 5) Psicologia social. 6) Noções de psicopatologia. Mecanismos de ajustamento. 7) Problemas gerais de psicoterapia. 8) Visão geral da psico-pedagogia. 9) Higiene mental.

Fonte: Dados fornecidos pela DIRAC (2013).

3.2.1 - História e memória de docentes e discentes na fase de modernização

O depoimento da professora Mariù Cerchi Borges, a qual lecionou Psicologia nas duas décadas do curso de Pedagogia, foi importante para conhecer um pouco dos cenários do segundo período (1964-1971), influenciado pelo parecer 251/62, e também do terceiro período (1972-1977), instigado pelo parecer 252/69 e a Lei 5692/71.

A professora Mariù Cerchi Borges fez seu curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Tomás de Aquino (FISTA)²⁵, na cidade

²⁵ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Tomás de Aquino (FISTA) foi criada em 1948, em Uberaba-MG, pelas Irmãs Dominicanas vindas de Monteils, França. Em 1980, seus cursos associaram à

de Uberaba, entre 1956 e 1959, aproximadamente. Quanto às disciplinas que estudou, relatou lembrar-se de ter tido aula de Psicologia Racional, com o Prof. Juvenal Arduini, Psicologia Experimental, Psicologia Educacional e Psicologia do Desenvolvimento. Entre outras disciplinas, estudou Filosofia Pura e Filosofia da Educação, Educação Comparada, Matemática, Biologia e Estatística. Foi aluna de Sociologia, com o Professor Padre “Pratinha”. Entre 1960 e 1961, voltou para a sua cidade natal, Sacramento-MG, onde assumiu e lecionou a disciplina Psicologia da Educação em Curso Normal (Magistério) e a disciplina História do Brasil em Curso Ginásial.

Ao transferir-se para Uberlândia, no início dos anos de 1960, a professora Mariù continuou no Magistério em diversos colégios tanto da rede estadual como privada, começando a lecionar na FFCLU, aos vinte e três anos, assumindo as disciplinas de Psicologia e Sociologia no 2º e 3º ano de Pedagogia e no Magistério, inclusive na E. E. de Uberlândia. Em sua formação acadêmica, fez habilitação em Orientação Educacional (1974), um curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior (UFRGS) e em Psicodrama Pedagógico (SOBRAP - Sociedade Brasileira de Psicoterapia).

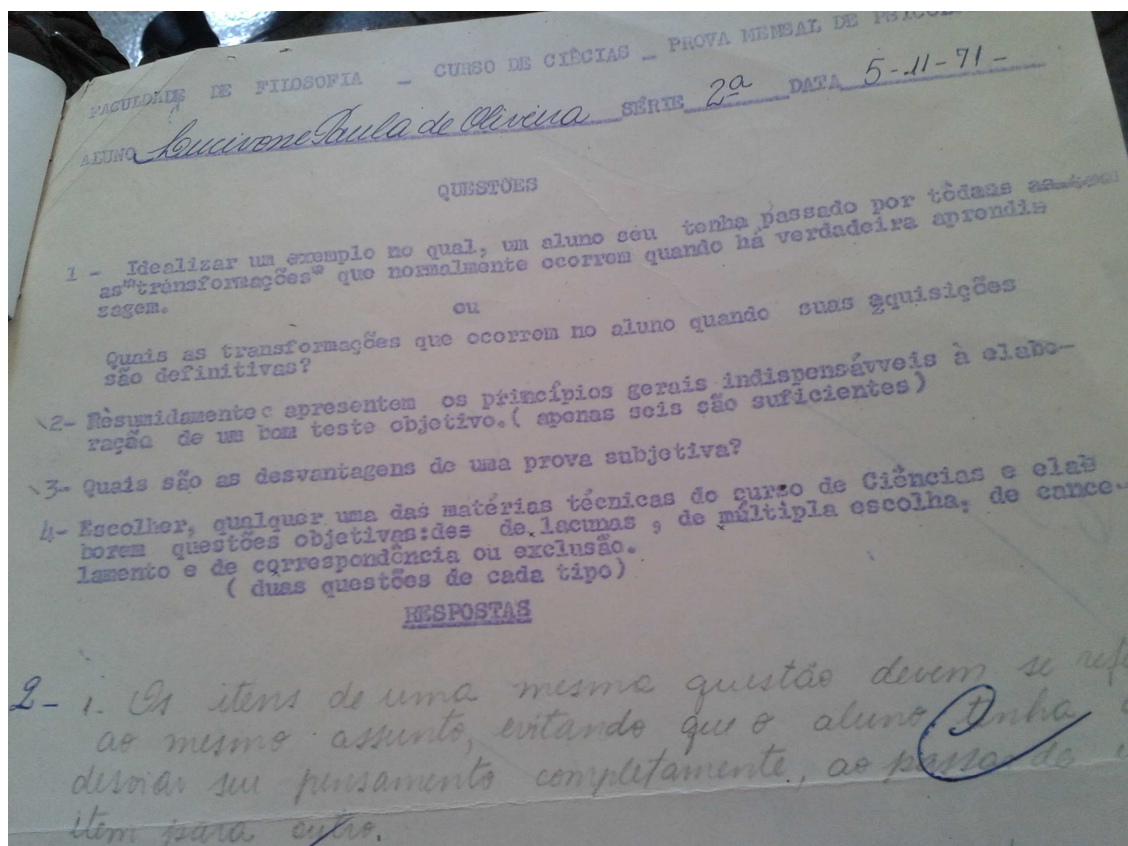
Quanto à sua carreira efetiva na UFU, a profa. Mariù contou que, em dezembro de 1965, fez um concurso público em Belo Horizonte, sendo aprovada como professora oficialmente. Além de docente da FFCLU, ela se tornou professora da Faculdade de Artes e de Ciências Econômicas, e ainda exerceu a função de orientadora psicopedagógica na DIVOP (Divisão de Orientação Psicopedagógica) da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão), participando, em parceria com outros professores, da elaboração do “Manual de Cursos e Carreiras da UFU”. Em 1986, ela transferiu-se para o Departamento de Educação para lecionar disciplinas como “Medidas Educacionais” e “Didática”, aposentando-se no ano de 1992.

Quanto aos *conteúdos ministrados*, a docente mencionou que não havia bibliografia básica naquela época, o que se comprova pelos programas prescritos do período, e ela adquiria os próprios livros após pesquisar bastante sobre os conteúdos a serem ensinados (BORGES, 2014). Ela também se lembrou de que, no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, começou a dar aula de Psicologia nos cursos de licenciatura. Nessa época, utilizou um livro chamado *Psicologia da Arte*, de Juan José Mourino Mosqueira.

Em relação à didática enquanto professora nos anos de 1960 e para compreender as *práticas pedagógicas em sala de aula*, a professora Mariù disse que utilizava aulas expositivas, com recursos como quadro e giz, mas também gostava de usar músicas seguidas de questionário. Ela tinha o seu próprio “gravador”.

Ao ser questionada sobre as *formas de avaliação da aprendizagem* dos discentes, ela respondeu que aplicava provas, sendo rigorosa na aplicação das mesmas. Como o pesquisador havia ressaltado a importância de documentos oficiais para a compreensão do período estudado, ela lembrou que havia guardado uma prova aplicada em uma discente e cedeu o material para registro e utilização na pesquisa. Esta avaliação é apresentada a seguir na **Figura 5**.

Figura 5 - Avaliação de Psicologia aplicada em uma discente no ano de 1971 – A.

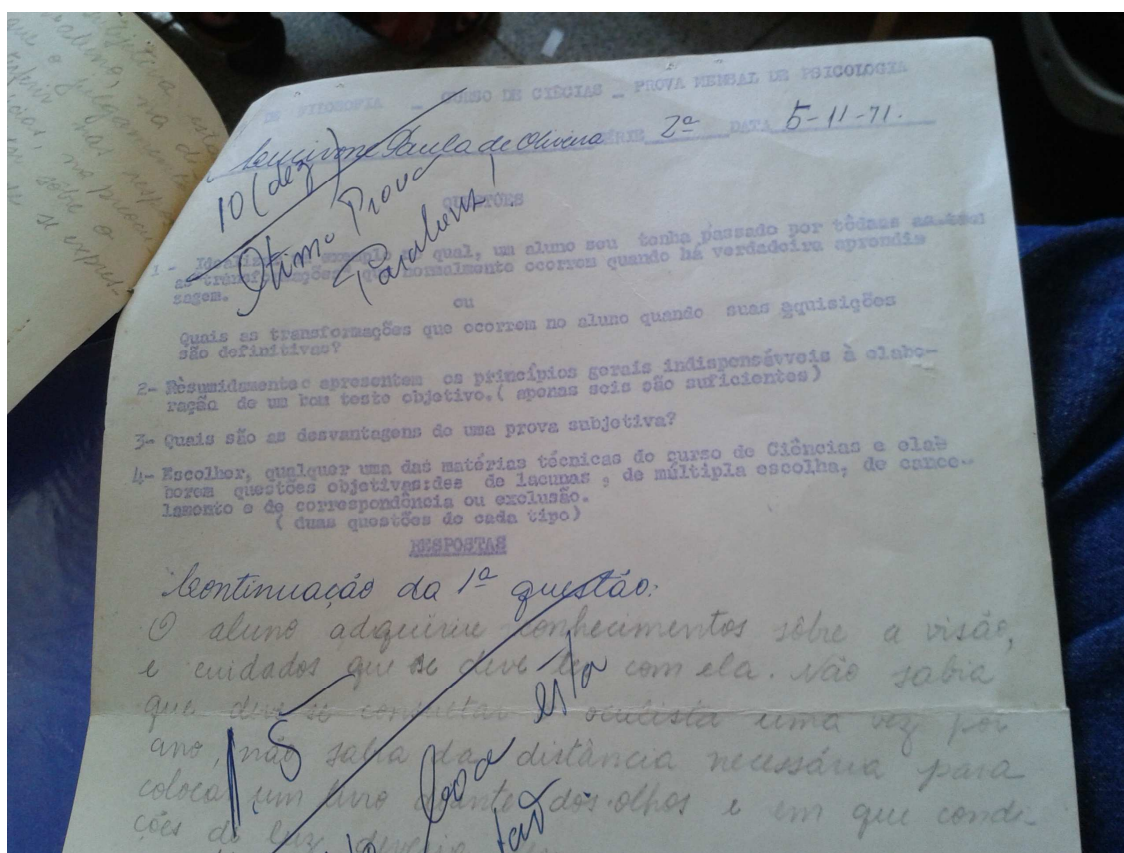


Fonte: Acervo pessoal de BORGES (2014).

A avaliação apresentava as seguintes questões: 1 – idealizar um exemplo no qual, um aluno seu tenha passado por todas as “transformações” que normalmente ocorreu quando há verdadeira aprendizagem – ou – quais as transformações que

ocorreram no aluno quando suas aquisições são definitivas? 2 – Resumidamente, apresentem os princípios gerais indispensáveis à elaboração de um bom teste objetivo. (apenas seis são suficientes) 3 – Quais são as desvantagens de uma prova subjetiva? 4 – Escolher qualquer uma das matérias técnicas do curso de Ciências e elaborem questões objetivas: desde lacunas, de múltipla escolha, de cancelamento e de correspondência ou exclusão (duas questões de cada tipo). Na **figura 6** a seguir, há uma folha complementar referente à mesma avaliação com a resposta da discente.

Figura 6 - Avaliação de Psicologia aplicada em uma discente no ano de 1971 – B.



Fonte: Acervo pessoal de BORGES (2014).

Ao analisar as figuras, percebe-se que se tratava de provas com questões abertas e dissertativas, no caso, foi aplicada em uma discente no Curso de Ciências da UnU, no dia 05/11/1971. As questões remetiam aos processos de Aprendizagem, conteúdo comum aos currículos da Psicologia da Educação, em que esperava do aluno a compreensão das vantagens e desvantagens de testes objetivos e testes subjetivos, assim

como se buscava a capacidade de criação em relação a modelos de questões de provas que um docente deveria estar apto a elaborar.

Os depoimentos da professora Mariù e da professora Ana Maria de Oliveira Cunha, discente do segundo semestre dos anos de 1960, foram importantes para compreender melhor a oferta dos conhecimentos de Psicologia, e em especial, a Psicologia da Educação, no contexto do final dos anos de 1960.

A entrevista com a ex-discente Ana Cunha, egressa em 1970, permitiu entender sua percepção em relação à disciplina Psicologia da Educação nos anos de 1960. Ela estudou no Curso de Pedagogia de 1966 a 1970. Ela já havia feito o Curso Normal quando ingressou no Curso de Pedagogia em 1966. Ela ressaltou as características da formação das normalistas naquele período, em que não havia tanta preocupação em fazer um curso superior ao final do magistério.

E nessa época, não tinha essa história de fazer faculdade, principalmente, aqui em Uberlândia. Você terminava o Normal, você já estava noiva, e depois você casava. Inclusive, eles falavam que Normal era curso de preparação para casamento. E o meu curso Normal foi nesse sentido mesmo. Eu não tive um curso Normal voltado para a Academia. O curso Normal deveria estar voltado para a formação da professora das séries iniciais, mas não se falava nisso no meu curso (CUNHA, 2015).

Ela mencionou que, no seu caso, pensava em ser professora durante o Curso Normal, mas o curso direcionava-se para formar as “meninas” para a sociedade. Em 1966, resolveu fazer uma faculdade, escolhendo o Curso de Pedagogia²⁶. Posteriormente, ela fez o Curso de Ciências Biológicas, área em que desenvolveu sua formação acadêmica, tornando-se docente de Ensino Superior.

Um documento importante foi cedido por Ana Cunha: seu histórico escolar. Ele permitiu identificar as disciplinas específicas estudadas em sua formação, assim como a carga horária das disciplinas de Psicologia. Foi possível constatar que houve duas disciplinas, Psicologia Geral e Psicologia da Educação no primeiro ano do Curso, com carga horária de 120 h/a e 90 h/a, respectivamente. Nos três anos seguintes, foram oferecidas a disciplina Psicologia da Educação, com 120 h/a, cada, totalizando 570 h/a de conhecimentos relacionados à Psicologia nesse período. Seu histórico é apresentado nas **figuras 7 e 8** a seguir.

²⁶ No início de seu depoimento, a professora Ana Cunha fez uma pequena confusão entre disciplinas estudadas no Curso Normal e no Curso de Pedagogia, o que justificou por se tratar do mesmo espaço físico, as mesmas pessoas, inclusive, os mesmos professores.

Figura 7 – Frente do Histórico Escolar do Curso de Pedagogia da FFCLU cedido pela ex-discente Ana Maria de Oliveira Cunha (2015).

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Uberlândia
Histórico Escolar

Curso PEDAGOGIA Ano Letivo de 19.66

Nome ANA MARIA DE OLIVEIRA Filho de João José de Oliveira

e de Dona Antonia Ferreira de P.Oliveira Natural de Santa Helena Estado de GO

Nascido em 18 / 12 / 19.46 End. XXXXXXXXXXXXXXXXXX N.º XXXXXXXX XXXXXXXXXXXX
(Cidade)

1.ª Série Estado Civil solteira

CONCURSO VESTIBULAR Ano Letivo de: 1966

DISCIPLINAS	NOTAS DE APROVAÇÃO		Média Geral	OBSERVAÇÕES
	1.º C. H.	2.º C. H.		
Português		6.5		
Francês		8.25	6.83	
Psicologia		5.75		

1.ª Série Ano Letivo de: 1966-1967

DISCIPLINAS	PROVAS BIMESTRAIS				1.ª ÉPOCA		2.ª ÉPOCA		Carga Horária
	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	PROVA	MÉDIA	PROVA	MÉDIA	
Psicologia Geral						5.50			120
Psicologia da Educação						7.87			090
Sociologia Geral						7.25			120
História da Filosofia					x	xx	5.87		120
Biologia Educacional					x	xx	5.25		120
						XXXXXXXXXX			

2.ª Série Ano Letivo de: 1968

DISCIPLINAS	PROVAS BIMESTRAIS				1.ª ÉPOCA		2.ª ÉPOCA		Carga Horária
	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	PROVA	MÉDIA	PROVA	MÉDIA	
Psicologia da Educação						x	x	6.75	120
Biologia Educacional						7.00	x	x	090
Introdução Geral à Filosofia II						x	x	6.12	090
História da Educação						7.37			120
Sociologia da Educação						7.62			120
Cultura Religiosa						7.12			060
Introdução Geral à Filosofia I (Dependência)						7.50			090
XXXXXXXXXXXX									x

Fonte: Acervo pessoal de CUNHA (2015).

Figura 8 - Verso do Histórico Escolar do Curso de Pedagogia da FFCLU cedido pela ex-discente Ana Maria de Oliveira Cunha (2015).

3a. Série Ano Letivo de: 1969

DISCIPLINAS	PROVAS BIMESTRAIS				1.a ÉPOCA		2.a ÉPOCA		Carga Horária
	1.a	2.a	3.a	4.a	PROVA	MÉDIA	PROVA	MÉDIA	
Teoria e Prática da Escola Primária						x	x	7.12	120
Didática Geral						x	x	6.12	120
Psicologia da Educação						x	x	5.62	120
Cultura Brasileira						6.18			090
Princípios e Métodos de Administ. Escolar						6.25			120
História da Educação						7.25			090
Sociologia Política						x	x	5.50	060
XXXXXXXXXXXX						XXXX	XXXX	XXXX	

4a. Série Ano Letivo de: 1970

DISCIPLINAS	PROVAS BIMESTRAIS				1.a ÉPOCA		2.a ÉPOCA		Carga Horária
	1.a	2.a	3.a	4.a	PROVA	MÉDIA	PROVA	MÉDIA	
Filosofia da Educação						7.37			120
Psicologia da Educação						7.62			120
Cultura Brasileira						7.25			090
Estatística Educacional: Descritiva						7.37			120
Teoria e Prática da Escola Média						8.00			120
Princípios e Métodos de Administ. Escolar						8.16			090
Estudo de Problemas Brasileiros						8.00			060
Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado						8.00			090
XXXXXXXXXXXX						x			x
						XXXX	XXXX		

Dados complementares e observações:

AUTENTICAÇÃO

11/11/1978

FRANCISCO DE ARAUJO
Tabelião
FRANCISCO R. PEREIRA
Substituto
CARLOS A. ARAUJO
Escritório Tabelião
Autorizado
U. DE BRASÍLIA - DF

Spencer de Melo Salazar

Secretária

Margarotti

Diretora

Inspector Federal

Em relação aos *conteúdos ministrados*, destacou-se uma experiência marcante que vivenciou no primeiro ano. Ana Cunha não soube identificar a disciplina específica, Psicologia Geral ou Psicologia da Educação²⁷, porém, os conteúdos programáticos prescritos encontrados permitiram inferir que se tratava de uma disciplina denominada Psicologia Especial, considerando os conteúdos apresentados conforme o **quadro 11** a seguir.

Quadro 11 – Listagem de conteúdos de Programa de Psicologia Especial de 1966.

PROGRAMA DE PSICOLOGIA ESPECIAL - 1º PEDAGOGIA – 1966

1. Generalidades. Noções de anatomia e Fisiologia do Sistema nervoso. Psicologia. Noções Gerais. Psicologia Experimental ou Científica. 2. Estudo das Faculdades mentais: Atenção, Memória, Consciência, Senso-percepção. Imaginação. Afetividade. Vontade. Atividade. Associação de Ideias. Juízo. Inteligência. Instintos. Personalidade. 3. Testes. Noções Gerais. Testes Principais. 4. O homem normal. A Vida psíquica do homem normal. A estrutura da vida psíquica. Os grandes dinamismos que regulam a vida psíquica. 5) Doenças mentais: oligofrenia, epilepsia, esquizofrenia, psicose maníaco-depressiva, parafrenia, paranóia, psicoses degenerativas, psicoses tóxicas, psicoses de situação. Reativas, traumáticas, psicoses sifilíticas, psicose neurose e Órgano neurose, personalidades psicopáticas. 6) Psicanálise: Noções Gerais. Psicoterapia.

Fonte: Dados fornecidos pela DIRAC (2013).

Segundo a depoente, o professor da disciplina foi um psiquiatra da cidade, o qual ministrou conteúdos relacionados a distúrbios psicológicos. Os alunos precisavam fazer visitas a um sanatório da cidade, em que cada um era responsável em acompanhar um paciente e apresentar o diagnóstico do distúrbio no final da disciplina.

Então, eu me lembro bem da Psicologia. Era uma das experiências que eu mais me lembro. Então, quem dava aula de Psicologia era um psiquiatra chamado Lázaro Sallum. E o que ele trabalhou? Ele não trabalhou nada de Psicologia Educacional. Ele trabalhou distúrbios psicológicos. Ele deu um trabalho pra gente, nada a ver, para um Curso de Pedagogia, para uma menina do primeiro ano. A gente tinha que ir no sanatório: ele deu um “doido” (*paciente com transtorno psíquico*) para cada um de nós. A gente ia no sanatório e a gente ficava conversando com esse “doido”. “Doido” porque era sanatório, pessoa que tinha algum distúrbio, e a gente tinha que, ao final do trabalho, falar, descobrir o distúrbio. Pensa se isso é possível? Se para um psicólogo, para um psiquiatra, é difícil um diagnóstico... Aí, eu converso lá com uma pessoa, várias semanas, vou lá uma vez por semana, converso, e

²⁷ Os conteúdos prescritos nos documentos do período também apresentam a alternância da denominação Psicologia da Educação e Psicologia Educacional, e não apenas Psicologia da Educação como aparece no histórico escolar da ex-discente.

depois tenho que falar o que ela tinha, se ela era esquizofrênica, se ela tinha... (...) Então, eu não sei se ela tinha a psicose maníaco-depressiva e eu falei que era esquizofrenia, ou vice-versa, eu lembro que eu errei, mas eu lembro que o erro estava entre esses dois diagnósticos (CUNHA, 2015).

Nesse caso, percebe-se o direcionamento da disciplina para estudos relacionados à Psicologia Clínica, sem ênfase nos conhecimentos específicos mais comuns à Psicologia da Educação (Psicologia Educacional e Escolar). Ela também citou um professor chamado Gabriel²⁸, de Goiânia-GO, o qual ministrava palestras interessantes sobre Psicologia.

Então, a Psicologia, e eu quero deixar claro, não era voltada para a área educacional. Era uma Psicologia voltada para distúrbios psicológicos. Porque o que eu me lembro do Gabriel é que ele falava assim: que a gente ia acumulando caixinhas, era o exemplo que ele usava; e essas caixinhas eram... Qual era a analogia que ele fazia? Não lembro... Lembro dos exemplos que ele dizia, assim: você sai e não sabe se deixou a luz acesa, se deixou o ferro ligado, acho que no sentido do “stress”, ele queria chegar na situação do “stress”. E essas caixinhas seriam pontos que estariam somando no meu “stress”. E ele deu essas palestras, e foi muito bom! A gente gostou muito das palestras do Gabriel (CUNHA, 2015).

Nesse sentido, esse conteúdo foi a principal lembrança de conhecimentos de Psicologia oferecidos na graduação, a qual apresentava a Psicologia em todos os anos do curso. Ao ser indagada sobre teorias específicas, Ana Cunha mencionou lembrar-se dos conteúdos de Freud por serem avaliados ao final do primeiro ano, pois os distúrbios psicológicos estudados eram abordados por meio da teoria psicanalítica. Quanto à teoria behaviorista, e o nome de Skinner, lembrou-se dos conceitos de “Reflexo condicionado”. Ela ressaltou que não estudou a teoria de Piaget durante o curso, e lembra-se de Piaget e Vigotski a partir de sua pós-graduação.

- Então o Freud a senhora lembra que estudou no curso...
- Eu me lembro, o que eu estudei: Freud e distúrbios psicológicos.
- Psicopatologias!?
- Psicopatologias. No primeiro ano, é o que eu me lembro. Os outros anos... deve ter tido mais Psicologia Educacional. Mas eu não me lembro; não me lembro, inclusive, do Normal.
- Por exemplo, o Piaget?
- Não!
- A senhora não consegue lembrar ou a senhora acha que não teve o conteúdo de Piaget?
- Não teve! Não teve Piaget.
- A senhora não estudou Piaget!
- Não estudei Piaget.

²⁸ Segundo documentos do período, tratava-se do Professor Dr. Gabriel Antônio Simão, o qual havia oferecido o Curso de Extensão denominado Psicopatologia, em 1966, citado anteriormente nesta tese.

- Então, agora eu vou falar um autor que é mais difícil, pois é mais recente: Vigotski?
- Não. Nada.
- Porque ele é mais dos anos noventa...
- Psicopedagogos, ninguém.
- Agora, o Skinner, que estava chegando na época, Behaviorismo...
- Talvez.
- Os ratinhos, estímulo e resposta...
- Talvez... Talvez o Skinner... Reflexo condicionado, talvez o que você citou. Mas Piaget e Vigotski, eu vi quando eu já era... Piaget, eu vi quando eu comecei a lecionar, que eu estava lá na escola de psicogenética, e a gente estudava sobre Piaget. E Vigotski, já na faculdade... aliás, nem na faculdade; na pós-graduação, que eu tive uma disciplina, Pensamento e Linguagem, que a gente viu Vigotski e Piaget.(...) Não, não tinha Piaget, nem Vigotski. Piaget, eu vi como profissional, e Vigotski, eu vi no mestrado (CUNHA, 2015).

No decorrer da entrevista, foram apresentadas algumas ementas e conteúdos programáticos do período, o que fez vir à lembrança mais conteúdos específicos relacionados às teorias psicológicas, como condicionamento clássico ou respondente, e condicionamento operante (behaviorismo), e os conceitos de Id, Ego e Superego (psicanálise).

Em relação às *práticas pedagógicas em sala de aula* dos docentes, a principal lembrança remetia à experiência desse trabalho prático nas visitas ao sanatório proposto pelo Professor Dr. Lázaro Sallum, assim como as palestras do Professor Dr. Gabriel. Essa recordação também remeteu a uma *forma de avaliação de aprendizagem*. Pois, ao término das atividades de Psicologia do primeiro ano, a Irmã Ilar Garotti, professora e diretora da faculdade nesse período, aplicou uma prova de conhecimento de Psicologia (CUNHA, 2015). Os alunos tiveram acesso a um livro sobre Freud, o qual ela não se lembrava do nome do autor, e fizeram uma avaliação em forma de arguição oral, em que ela se saiu muito bem.

- Bom, e a avaliação da disciplina? A madre Ilar mandou a gente ler um livrinho assim do Freud, eu não lembro o título do livrinho. Um livreto do Freud.
- Que o próprio Freud escreveu ou sobre o Freud?
- Sobre o Freud. E a gente tinha que fazer uma prova. Uma prova sobre esse livro. A Ilar fez a entrevista. Entrevista não, uma prova. Ela fazia umas perguntas sobre o livro que ela mandou ler.
- Mas essa prova...?
- Oral.
- E concentrou toda a nota nessa prova?
- A nota final foi baseada nesta prova. As notas iniciais deviam ter... A nota final foi essa prova. Eu não me lembro o nome do livro, eu lembro que era um livro preto, muito “gostoso” de ler, foi quando eu tomei contato com o Freud, eu gostei demais da leitura que eu fiz, e eu me lembro que eu fui muito bem na prova: eu tirei dez, e ela me falou que eu era muito inteligente,

“nossa, você precisa aproveitar sua inteligência, você é um menina muito inteligente” (CUNHA, 2015).

Quanto ao cumprimento da ementa e conteúdos programáticos prescritos, como parte da compreensão da *relação entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica* a depoente mencionou não haver ementas naquela época, ou que, pelo menos, eles, os alunos, não tinham acesso a essa informação no início das aulas de determinada disciplina.

- A senhora lembra se os professores eram muito fiéis à ementa?
- A gente não tinha acesso à ementa.
- Não tinha?
- Não.
- O que o professor levava era o que era ensinado...
- Aula por aula. A gente não tinha acesso à ementa não. Então, o Curso de Pedagogia, para compor o histórico, em seu início, assim que eu entrei, 1966, era uma continuação do Curso Normal. Muitos professores eram os mesmos (CUNHA, 2015).

Ao ser indagada sobre a *relação com outras disciplinas*, Ana Cunha destacou não haver interdisciplinaridade naquele período. Entretanto, contou sobre a importância da chegada de novos docentes, recém-formados da UNICAMP, o que teria representado uma revolução no curso no final dos anos de 1960. Esses professores apresentavam um maior conhecimento, inclusive, mais atualizado quanto aos conteúdos, e manifestavam comportamentos considerados modernos para a época²⁹.

O curso passou por alguns momentos complicados no primeiro ano em que ela cursou (1966), em que os docentes não continuaram até o final do período letivo, havendo mudança de professores, o que aconteceu com a própria Psicologia. Alguns docentes eram médicos e não tinham formação pedagógica direcionada para a licenciatura (CUNHA, 2015).

3.2.2 – Considerações parciais sobre a segunda fase do período pré-federalização – modernidade e transição

A segunda fase (1964-1971) acompanhou um movimento de “Iluminação” da FFCLU, com o surgimento de novos cursos, os cursos de extensão com convidados de

²⁹ A depoente contou que uma professora vinda de Campinas usou minissaia no primeiro dia de aula, e ao sentar-se, cruzou as pernas. Como a maioria das professoras do período eram freiras, esse comportamento chamou muito a atenção por ser autêntico e inovador.

outras cidades, novos professores com formação mais elevada em centros de excelência acadêmica (UNICAMP). Ao mesmo tempo em que o país passava por uma ditadura militar, aconteciam movimentos de cunho político e cultural no contexto internacional (como a Primavera de Praga, na antiga Tchecoslováquia, e o maio de 68 na França), e no contexto nacional (os festivais de música, com a própria Tropicália, Bossa Nova e Jovem Guarda).

Os planos de cursos formais, com ementas, objetivos e bibliografia ainda não estavam definidos, sendo possível encontrar apenas os conteúdos programáticos das disciplinas de Psicologia. Influenciadas pelo parecer 251/62, apareceram as nomenclaturas de Psicologia, Psicologia Geral, Psicologia da Educação, Psicologia Educacional e Psicologia Especial. A Psicologia permaneceu como disciplina de fundamentos nos quatro anos do curso de Pedagogia, chegando a 570 horas/aula, em um curso de 2.800 horas, representando um quinto dos conteúdos oferecidos. Apesar de ainda não haver o plano de curso com carga horária, o histórico da discente entrevistada permitiu conhecer a quantidade de horas das disciplinas.

A chegada de professores de cidades com desenvolvimento econômico e cultural avançado, como aqueles recém-chegados de Campinas-SP, com formação na UNICAMP despertou um clima de entusiasmo entre os discentes, favorecendo ao ensino laico. Os discentes aproveitaram em momento de deslumbramento e exerceram o direito de organização política, com certa autonomia em suas ações.

O conteúdo prescrito trazia conhecimentos gerais de Psicologia, como ciência e história, na disciplina Psicologia Geral do primeiro ano; conteúdos de Psicologia do Desenvolvimento (da criança e do adolescente), em Psicologia da Educação do segundo ano; de Psicologia da Aprendizagem (com conteúdos de psicologia comportamental), em Psicologia da Educação do terceiro ano, e de Psicologia da Personalidade (com uso de testes e medidas, psicologia diferencial e psicologia do ajustamento) na Psicologia da Educação do quarto ano.

Quanto às categorias de análise, ao considerar os *conteúdos ministrados*, destacaram as teorias de Sigmund Freud e B. F. Skinner. A teoria humanista de Carl Rogers ainda não se destacava em disciplinas de Psicologia. E estudos de Lév Vigostski e Henri Wallon eram totalmente desconhecidos nesse período. Apenas a teoria de Jean Piaget consistiu em dúvida, por não ter sido lembrada pela discente entrevistada.

No caso das *práticas pedagógicas em sala de aula*, destacaram as aulas expositivas com predominância do uso do quadro e giz. Havia aulas com atividades

práticas, como o exemplo da visita ao sanatório, em função do docente da disciplina de Psicologia possuir formação médica. Os professores pareciam tentar cumprir o programa, apesar de não apresentarem a ementa ao aluno; a *forma de avaliação da aprendizagem* predominante era por meio de provas tradicionais, alternando com alguns trabalhos; na *relação com outras disciplinas*, não havia interdisciplinaridade. E a *bibliografia* continuava a depender da definição do próprio professor responsável pela disciplina, não sendo possível estabelecer obras comuns ao período.

3.3 - Terceira Fase (1972-1977): sob o parecer 252/69 e a Lei 5692/71 – a fase inicial das habilitações na UnU

Essa fase é marcada pela especialização do pedagogo em sua formação para o exercício da profissão. Algumas modificações acontecem no currículo comum do curso de Pedagogia em decorrência do parecer 252/69, o qual inseria o modelo de formação para as cinco habilitações específicas: administração escolar, inspeção escolar, supervisão escolar, orientação educacional e magistério das disciplinas de 2º grau (Cursos Normais).

Quadro 12 - Currículo comum do curso de Pedagogia da UFU – anos 1970.

1º ano	Sociologia Geral Filosofia I Psicologia Geral Métodos e Técnicas de Pesquisa I Fundamentos Biológicos da Educação Português I Estudo dos Problemas Brasileiros I
2º ano	Sociologia da Educação I Filosofia II Psicologia da Educação I Métodos e Técnicas de Pesquisa II Português II História da Educação I Estudo dos Problemas Brasileiros II
3º ano	Sociologia da Educação II Filosofia da Educação I Psicologia da Educação II História da Educação II Estatística aplicada à Educação I
4º ano	Filosofia da Educação II Psicologia da Educação III Estatística aplicada à Educação II Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau Didática I

Fonte: BORGES (2013).

Os planos encontrados na transição entre o final dos anos de 1960 e o início dos anos de 1970 apresentavam as disciplinas de Psicologia da Educação conforme o ano em que era oferecido, com programas diferentes, mas sem a distinção em Psicologia Geral, ou Psicologia da Educação I, II e III.

Quadro 13 – Relação dos programas eletrônicos disponíveis das disciplinas relacionadas à Psicologia do Curso de Pedagogia da UFU nos anos 1970.

Anos 70	Planos de Cursos/Fichas de disciplinas com ementas e programas
1971	Psicologia da Educação (1971-4º ano); Psicologia da Educação (1971-3º ano); Psicologia da Personalidade (1971-4º ano); Psicologia da Educação (1971-2º ano); Psicologia da Educação (1971-2º ano-1º sem).
1972	Psicologia Geral (1972-1º ano); Psicologia da Educação-Aprendizagem (1972-3º ano); Psicologia da Educação (1972-2º ano).
1973	Psicologia da Educação III (1973-4º ano); Psicologia do Desenvolvimento (1973-2º ano); Prática de Ensino-Psicologia (1973-4º ano); Psicologia da Educação (1973-2º ano).
1974	Psicologia da Educação I (1974); Psicologia da Personalidade (1974-4º ano).
1975	Prática de Ensino de Psicologia (1974-1975).
1976	Psicologia da Educação (1976).
1977	Psicologia da Aprendizagem (1977-3º ano); Psicologia da Personalidade (1977-4º ano); Psicologia Geral (1977-1º ano).

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Alguns programas eletrônicos investigados com datas do início dos anos de 1970 ainda trazem a influência do parecer anterior (251/62), em que algumas disciplinas aparecem com a nomenclatura de Psicologia da Personalidade (1971), Psicologia da Educação/Aprendizagem (1972) e Prática de Ensino-Psicologia (1973).

3.3.1 - História e memória de docentes e discentes na fase inicial das habilitações

As entrevistas com a professora Mariù Cerchi Borges, docente da FFCLU nos anos de 1960 e 1970, e a professora Ana Maria Ferolla da Silva Nunes, discente do Curso de Pedagogia de 1972 a 1975, permitiram entender melhor como se ministrava a disciplina Psicologia da Educação na década de 1970 no contexto da Universidade de Uberlândia (UnU).

A professora Ana Maria Ferolla da Silva Nunes, docente aposentada, iniciou sua formação em Pedagogia pela UnU em 1972, concluindo a graduação em 1975. Especializou-se em Didática do Magistério do Terceiro Grau pela Universidade de Franca (1986) e fez o mestrado em Educação pela UFU (2002). Ela foi diretora da Escola Superior de Educação Básica (ESEBA) e Coordenadora de Avaliação e Monitoramento de Extensão Universitária da UFU. Exerceu a docência em Ensino Superior na União Educacional Minas Gerais (UNIMINAS) e foi diretora da Escola da Criança (instituição privada de Ensino Fundamental) na cidade de Uberlândia.

O histórico escolar de Ana Maria Ferolla permitiu identificar as disciplinas específicas estudadas em sua formação, assim como a carga horária das disciplinas de Psicologia. Constatou-se a presença da disciplina Psicologia Geral, no primeiro ano de curso com carga horária de 120 h/a, e Psicologia da Educação I no segundo ano, com 90 h/a. Nos dois anos seguintes, foram oferecidas as disciplinas de Psicologia da Educação, com 90 h/a, cada, totalizando 390 h/a de conhecimentos relacionados à Psicologia em disciplinas específicas da área. Esse número de horas representava uma diminuição de 180 h/a na primeira metade da década de 1970 em relação à segunda metade da década anterior. O documento também permite identificar as duas habilitações em que ela se especializou por meio de disciplinas de estágios: Estágio em Administração Escolar – 1º e 2º graus, e Estágio em Supervisão Escolar - 1º e 2º graus, ambos com carga horária de 120 horas. Seu histórico é apresentado nas figuras 9 e 10 a seguir.

Figura 9 – Frente do Histórico Escolar do Curso de Pedagogia da FFCLU cedido pela ex-discente Ana Maria Ferolla da Silva Nunes no período de 1972 a 1975.

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Uberlândia
Autorizada a funcionar pelo Decreto n.º 41.724 - 2/3/1968 — Reconhecida pelo Decreto n.º 59.471 - 23/1/1964

HISTÓRICO ESCOLAR

Curso PEDAGOGIA

Nome ANA MARIA FEROLLA DA SILVA Ano Letivo de 1972
 e de Dona Helena Ferolla da Silva Filho de José Francisco da Silva Junior
 Nasceu em 07/12/1952 End. Bernardo Guimarães Natural de Araguari Estado de MG
 1ª Série Estado Civil solteira Nº 79 Uberlândia- MG
 (Cidade)

CONCURSO VESTIBULAR Ano Letivo de: 1972

DISCIPLINAS	1.º C. H.		2.º C. H.		Média Geral	OBSERVAÇÕES
	NOTAS DE APROVAÇÃO					
Inglês						
Português						
História e Geografia						
	323 pontos					

1ª Série Ano Letivo de: 1972

DISCIPLINAS	PROVAS BIMESTRAIS				1.ª EPOCA		2.ª EPOCA		Carga Horária
	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	PROVA	MÉDIA	PROVA	MÉDIA	
Sociologia Geral						8.25			120
Filosofia						8.95			120
Métodos e Técnicas de Pesquisa						9.13			090
Psicologia Geral						9.00			120
Língua Portuguesa						7.75			090
História da Educação						8.87			120
xxxxxxxxxxxx						xxxx			xxxx

Ano Letivo de: 1973

DISCIPLINAS	PROVAS BIMESTRAIS				1.ª EPOCA		2.ª EPOCA		Carga Horária
	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	PROVA	MÉDIA	PROVA	MÉDIA	
Filosofia da Educação I						8.62			090
Biologia Educacional e Higiene						8.13			090
Psicologia da Educação I						9.00			090
Sociologia da Educação						9.00			090
Didática Geral						9.02			090
Estrutura Funcionamento Ensino 1º Grau						8.55			090
História da Educação I						9.11			xxx
xxxxxxxxxxxx						xxx			

Fonte: Acervo pessoal de NUNES (2015).

Figura 10 – Verso do Histórico Escolar do Curso de Pedagogia da FFCLU cedido pela ex-discente Ana Maria Ferolla da Silva Nunes no período de 1972 a 1975.

UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA

33 Série

Ano Letivo de: 1974

DISCIPLINAS	PROVAS BIMESTRAIS				1.a ÉPOCA		2.a ÉPOCA		Carga Horária
	1.a	2.a	3.a	4.a	PROVA	MÉDIA	PROVA	MÉDIA	
						9.12			090
Estatística Aplicada à Educação: Descrit.						8.37			090
Filosofia da Educação II						8.85			090
Estrutura e Funcionamento do Ensino 2º Grau						9.12			090
Princípios e Métodos da Adm. Escolar						9.37			090
Psicologia da Educação						8.65			060
Metodologia de Ciências-1º-2º Graus						8.25			060
Metodologia da Matemática-1º-2º Graus						xxxxx			xxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx									

Ano Letivo de: 1975

42

DISCIPLINAS	PROVAS BIMESTRAIS				1.a ÉPOCA		2.a ÉPOCA		Carga Horária
	1.a	2.a	3.a	4.a	PROVA	MÉDIA	PROVA	MÉDIA	
currículos e Programas						8.87			090
Psicologia da Educação						9.25			090
Metodologia de Estudos Sociais-1º-2º Graus						8.80			060
Estatística Aplicada à Educação: Analítica						7.35			090
Legislação do Ensino						8.35			090
Princípios e Métodos de Superv. Escolar						8.77			120
Metodologia de Linguagem-1º-2º Graus						8.50			060
Supervisão da Escola de 1º Grau						8.77			090
Administração da Escola de 1º Grau						10.00			090
Estudos de Problemas Brasileiros						9.00			060
Estágio em Admin. Escolar- 1º-2º Graus						11.00			120
Estágio em Supervisão Escolar-1º-2º Graus						9.25			120
Dados complementares e observações:						xxx			xxx
xxxxxxxx									

Universidade de Uberlândia
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Curso: Pedagogia
Reconhecido pelo Decreto n.º 53.477 de
23/01/1964
Diário Oficial: 30/01/1964

Anna Maria Ferolla da Silva Nunes
Secretária

Luiz G. Ferolla
Diretor

Fonte: Acervo pessoal de NUNES (2015).

Na busca de entendimento dos conteúdos de Psicologia no início dos anos de 1970, a contextualização do momento de impacto da legislação foi importante para compreender o cenário em que os estudantes de Pedagogia estavam vivenciando com a implantação da Lei 5692/71, a qual fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

- Quanto ao ingresso da senhora na faculdade, o que vem a lembrança?
- Olha, eu me lembro da faculdade. Era uma faculdade bem conceituada, na cidade, na região. Na época, havia poucas opções. Muita gente aqui da região vinha para Uberlândia, para estudar. As turmas eram “lotadas”. Eu me lembro quando entrei; formaram duas turmas. Passaram cem alunos: tinha uma turma no período da manhã e outra no período da noite. Eu sei que a demanda foi superior à oferta, porque realmente era concorrido. Não era todo mundo que passava no vestibular, que conseguia entrar. E foi interessante, a minha turma, porque ela foi logo que... Nós fizemos o vestibular logo que a lei de diretrizes básicas, a 5692, foi aprovada. Então, o pessoal da área de Educação que trabalhava, as diretoras de escola, o pessoal que trabalhava na superintendência de ensino, que não tinha curso superior, e era um grupo grande, foram para a faculdade, fazer Pedagogia. Então, a minha turma era uma turma espetacular. Tanto a turma da noite como a turma da manhã (NUNES, 2015).

Mesmo que a legislação não estivesse causando mudanças específicas no desenvolvimento da disciplina, ela inseria uma necessidade para os profissionais da Educação de se qualificarem, o que geraria uma característica específica no perfil discente dos cursos de Pedagogia: a presença de alunos jovens e em idade comum ao processo de entrada no Ensino Superior, e alunos mais maduros e experientes, os quais já estavam atuando no mercado de trabalho³⁰.

³⁰ Mais adiante, durante a entrevista, Ana Maria fez um comentário interessante sobre o perfil de sua turma: “A nossa turma era interessante. Normalmente, tinha três grupos. Havia o grupo dos diretores da escola, da superintendência, dos cargos altos: esse grupo! Havia um grupo formado por um pessoal um pouco mais velho, de quarenta anos para frente. E havia um grupo de mocinhas, pessoas mais jovens, as quais já estavam nas escolas, e que foram fazer a faculdade; turma de dezoito, dezenove anos, que estavam começando a ser professores, esse ingresso normal que tem no curso por idade. E havia um pessoal que era meio “misturado”, um pessoal que entrou na Pedagogia e não sabia bem porque entrou na Pedagogia; e que ficava assim meio “perdido” na sala. Há pouco tempo, eu encontrei uma amiga e estávamos nos lembrando disso. Essa turma desses últimos que citei era de cinco ou seis alunos, apenas. Então, era muito interessante essa turma de gente mais nova, que entrou dentro do período normal de se entrar na faculdade: era uma “guerra” com a turma mais velha. Porque a turma mais velha queria se destacar, porque era mais experiente e ocupava os cargos, e assim lutava por nota, para ser melhor que as outras. E a turma das mocinhas, as mais jovens, era muito ‘light’ e, às vezes, as mais velhas ficavam com raiva dessa turma porque elas (*as mais velhas*) estudavam muito, faziam aqueles trabalhos maravilhosos, e de repente, a turma mais nova tirava notas melhores. Porque a gente tinha, eu lembro uma disciplina, Estatística, era muito difícil, e para quem havia estudado há mais tempo, como era a condição dessa turma mais velha, a matemática era muito “pesada”. Eu me lembro, o meu marido fazia Engenharia Civil, e eu fazia Pedagogia. Eu e meu marido estudávamos, e o professor era o mesmo. O professor da Engenharia era o mesmo que o nosso da Pedagogia. Então, era difícil a disciplina. E então era uma disputa, sabe!”(NUNES, 2015).

Ana Maria Ferolla lembrou-se que fez disciplinas relacionadas à Psicologia com duas professoras mencionadas em planos de curso do período: a professora Mariù Cerchi e a professora Quinha Luíza de Oliveira³¹. Ela também mencionou nomes de outros docentes em outras disciplinas. Quanto aos *conteúdos ministrados*, ela relatou que os conteúdos eram muito voltados para a puericultura (conhecimentos e cuidados com o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança até a puberdade) e muito “pontuais” no sentido de transmitir as teorias dos autores clássicos e depois avaliar o domínio desse conhecimento em provas (avaliações).

Eu lembro que, inicialmente, a gente estudava os clássicos da Psicologia. Isso era básico, era o que a gente estudava. E era assim, o estudo teórico mesmo. Porque hoje você estuda os clássicos e tenta fazer a correlação com os autores atuais, os pesquisadores atuais, as pesquisas, o que tem ainda, do que eles pensavam que tem a ver com o que estão pensando hoje, e como isso caminhou. Naquela época, era muito pontual. Era uma coisa meio de devolução, eles pensaram em determinadas ideias, você vai estudá-las; e depois faria uma prova. Então, não tinha muito essa correlação, essa relação com o que se faz hoje, com o que se pensa. Era uma coisa assim bem pontual. E depois, nós fomos estudar Psicologia da Aprendizagem. Então, acho que tinha I, II... acho que as disciplinas de Psicologia se dividiam em I, II e III. Eu não me lembro bem, eu até queria ter pegado meu histórico escolar pra dar uma olhada (NUNES, 2015).

Quando indagada a respeito das teorias psicológicas, ela mencionou como primeira lembrança, a Psicanálise de Sigmund Freud. Ela citou, inclusive, conceitos relacionados à teoria freudiana ensinados nas disciplinas. Lembrou-se também do Behaviorismo de Skinner, citando alguns conteúdos estudados. E no final de suas memórias sobre as teorias, destacou o nome de Jean Piaget, ainda mencionando alguns seus seguidores que seriam estudados posteriormente. Ao ser indagada sobre Rogers e o Humanismo, comentou que lembrava muito pouco.

- Trabalhava-se muito Freud. Freud! A questão do complexo, o Complexo de Édipo, Complexo de Electra, trabalhava-se muito. Naquele tempo, não se falava muito em Vigotski, Wallon... Eu lembro muito do Freud.
- A senhora lembra se falavam muito de Behaviorismo, Skinner?
- Demais! Tinha muito Behaviorismo, Skinner. Em Psicologia, a gente falava condicionamento operante, condicionamento... Tinha aquela questão do labirinto, dos “ratinhos”, a gente até chegou... Eu lembro dessa experiência dos ratinhos porque a gente fez essa experiência, tentou reproduzir alguma coisa, e foi um alvoroço por causa desses ratos, e tudo, demais, tinha muito disso.

³¹ Foram encontrados e investigados dois planos de curso com o nome da Profa. Quinha como responsável pelas disciplinas. Um plano de Psicologia da Personalidade, de 1974, para a 4ª série, e outro, de Psicologia Geral, de 1975, para a 1ª série. O nome da docente também consta como uma das primeiras professoras do Curso de Psicologia da UFU.

- Durante a graduação?
- Durante a graduação! A questão do cachorrinho, o sino, salivar.
- Pavlov?
- Pavlov, não é? Tinha o Skinner, Pavlov, Piaget, Freud... Havia muito conteúdo de Piaget, muito Piaget. Quando começou o estudo das faixas do desenvolvimento, o Piaget era o “carro-chefe”.
- O Humanismo, Rogers, eu não me lembro de encontrar nos planos de curso. A senhora lembra?
- Alguma coisa. Era muito superficial. Ficava muito com o Freud, e o Piaget. Nessa época, era Piaget, Piaget e Piaget.
- Vigotski e Wallon vieram no final dos anos de 1980 para os 1990...
- É, esses autores foram discutidos mais adiante. Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Sonia Kramer... (NUNES, 2015).

Analisando a fala da professora em relação ao seu período como discente em Pedagogia, e discorrendo sobre as lembranças referentes ao conteúdo de Psicologia no curso, percebe-se que Freud foi destacado como primeira lembrança, e com certa ênfase. Mas, ao final de sua fala, o nome de Piaget é bastante ressaltado. E em todas as lembranças, aparecem conceitos relacionados adequadamente: Freud e os complexos, como o Complexo de Édipo; Skinner e o Condicionamento operante, com referência à pesquisas com ratos em laboratório; Pavlov e o estudo da salivação dos cães (Condicionamento clássico); e Piaget e as faixas do desenvolvimento infantil. Outros nomes citados como Emília Ferrero, Ana Teberosky, Sonia Kramer, Freinet, e Orly Zucatto apareceram com menor relevância.

Em relação às *práticas pedagógicas em sala de aula*, foi possível perceber uma ênfase em técnicas de didática aplicadas durante as aulas. Apesar das referências às aulas expositivas, modelo característico do período anterior e que vai permanecer nos anos posteriores, a presença de uma diversidade de técnicas é destacada: GV-GO (Grupo de Verbalização-Grupo de Observação)³², Estudo dirigido³³ e Júri Simulado³⁴.

³² No Grupo de verbalização-grupo de observação (GV-GO), “uma parte da classe forma um círculo central (GV) para discutir um tema, enquanto os demais formam um círculo em volta, para observar (GO). O GO deve observar, por exemplo, se os conceitos empregados na discussão são corretos, se os colegas estão sabendo ligar a matéria nova com a matéria velha, se todos estão participando etc. Depois, os grupos são trocados na mesma ou em outra aula” (LIBÂNEO, 1994, p.171).

³³ O Estudo Dirigido é desenvolvido com o suporte de roteiros previamente elaborados pelo professor. A partir a leitura de um ou mais textos escolhidos pelo docente, os estudantes, individualmente ou em grupo, irão trabalhar ativamente na interpretação e análise dos conteúdos. Segundo Libâneo (1994), o estudo dirigido se cumpre por meio de duas funções: realização de exercícios e tarefas de reprodução de conhecimentos após explicação do professor, e elaboração individual de novos conhecimentos advindos das discussões em sala.

³⁴ A técnica do Júri Simulado tem grande aplicabilidade como recurso didático e assume grande importância a partir do momento em que aborda assuntos polêmicos, levando os estudantes ao envolvimento de múltiplas discussões. Há uma distribuição da classe em grupos específicos, tais como: juízes, promotores, advogados de defesa, jurados, testemunhas, e consultores, com a definição dos papéis de cada elemento do grupo. O julgamento é conduzido pelo Juiz, que delega a palavra, conforme a ordem e solicitações. Na conclusão, os jurados efetuam a votação, apresentando o resultado final das discussões.

Porém, não fica evidente se essa variedade de técnicas era muito utilizada em aulas de Psicologia. Segundo o depoimento, essa diversidade era comum ao Curso de Pedagogia. E as lembranças das aulas de Psicologia remetem mais a aulas teóricas, com a predominância das aulas expositivas.

- E a senhora lembra das práticas pedagógicas? A senhora lembrou da Profa. Quinha e da Profa. Mariú. A senhora lembra como elas davam aula?
- Expositivas. Sempre expositivas. Naquele tempo, foi um tempo de tecnicismo. Então tinha o GV-GO, Grupo de verbalização e Grupo de observação, tinha muito estudo dirigido, tinha muito júri simulado. A professora colocava, às vezes, uma situação-problema, em uma determinada escola, envolvendo aluno, família, e professor. Ela apresentava uma situação, e a gente fazia a atividade, organizava os grupos, fazia o julgamento. Eu te falo que a nossa turma foi muito interessante, porque tinha muita experiência e isso era muito rico. Então, como foi um período tecnicista, não só aprendemos as técnicas, mas como alguns professores utilizaram dessas técnicas em sala de aula para abordar alguns conteúdos. A Mariú era uma professora muito interessante, ela era assim jovem, entusiasmada, então ela trazia muita coisa assim diferente, sabe, para os alunos! Era bem interessante. A Quinha era uma professora mais acadêmica, muito conhecimento, uma bagagem muito grande, então, ou seja, cada professor tem seu estilo próprio, sua metodologia, mas muitos utilizavam essas técnicas para motivar a turma.
- Mas a senhora consegue lembrar, e essa é uma preocupação minha: essas técnicas eram usadas no curso em geral? Ou era específico nas aulas de Psicologia?
- As professoras de Psicologia usavam menos. As aulas eram mais teóricas (NUNES, 2015).

Na sequência da entrevista, ao ser indagada sobre as aulas expositivas e o uso do quadro e giz, Ana Maria Ferolla confirmou o uso desses recursos, e destacou a lembrança do uso de álbuns seriados³⁵. Quanto ao questionamento do uso do retro-projetor, ela mencionou não consistir em um recurso técnico muito usado, pois os professores recorriam mais aos “slides”.

Quanto à relação entre *o conteúdo prescrito e a realidade pedagógica*, a depoente mencionou que os professores costumavam ser tradicionais e seguiam os temas presentes nas ementas ou conteúdos programáticos. Ela, inclusive, admitiu perceber mais liberdade e autonomia dos docentes universitários nos dias atuais.

- A senhora consegue lembrar, no caso da Psicologia, se o plano de curso era seguido à risca, qual o grau de liberdade que o professor tinha, e se algum momento ele optava por algo mais interessante?

³⁵ O Álbum Seriado é um recurso didático que auxilia o professor numa perspectiva de uma aula bem organizada; compreende uma coleção de folhas organizadas com gravuras, textos, gráficos etc. Possibilita abordar diversas temáticas, divididas em partes, enriquecendo a aula expositiva ao apresentar dados organizados em sequência para sistematizar o assunto.

- Sabe, eu observava naquela época que os planos de curso eram mais rígidos. Normalmente, o professor seguia bem aquele ‘script’. Era bem mais rígido. Eu vejo hoje, fui professora universitária, o que a gente faz; acho que a gente tem mais liberdade, pra você fazer alguns recortes, apesar de você apresentar um plano. Eu sinto que, naquela época, era bem linear, bem seguido dentro daquele roteiro. Eu não sei se é por que, foi um período mais tradicional... Então, eu não sei se exigia, se existia uma cobrança das instâncias superiores maiores, uma fiscalização. Eu não sei te dizer porque eu não era professora, mas como aluna o sentimento que eu tenho, é que os professores eram bem assim dentro daquele padrão. Até porque eu acho que hoje o pessoal estuda mais, eu acho que tem mais informação, tem muita publicação, tem muita revista, então o professor acaba tendo mais recursos. Ele tem mais fácil acesso a outras fontes. Então, naquele tempo, tinha um livro, uma bibliografia, havia um livro que era seguido. A maioria das minhas disciplinas tinha um livro que era seguido. E seguia conforme os capítulos... (NUNES, 2015).

No caso das disciplinas de Psicologia, especificamente, ela enfatizou a preocupação das docentes em seguir os conteúdos programáticos, lembrando de que a oferta desses conhecimentos era cumprida, inclusive, fazendo a distinção em relação a outro docente em outra disciplina. Ela também reconheceu que era comum um professor ter preferências por determinados temas, mas as docentes de Psicologia ofereciam o conteúdo em sua totalidade.

- A senhora não lembra, por exemplo, suponhamos que um roteiro trouxesse a proposta de um mês dos conteúdos do Freud, um de Piaget e um de Skinner, e às vezes, o professor, por gostar mais da Psicanálise, ficar quase o curso inteiro com o Freud, e no final, lecionasse rapidamente o Piaget e o Skinner?

- O pessoal da Psicologia, com os quais eu assisti aula, elas eram bem assim... não metódicas, mas elas seguiam bem o ‘script’. Eu tive um professor de “X”* (*outra disciplina*), que gostava de fazer um tipo de trabalho, e ele ficava só em cima daquilo. Eu lembro da gente dizer: “Professor, e este conteúdo, a gente não vai aprendê-lo?” E ele continuava naquele conteúdo. Sabe, essas coisas são marcantes, a gente lembra. A gente lembra bem do que acontecia. É, mas na Psicologia, eu lembro que as professoras seguiam bem o programa. Embora, elas tivessem preferência, e logicamente, quando se tratava dos temas preferidos, elas conseguiam fazer um trabalho que encantava mais a gente, acabava que você tinha mais simpatia por x ou y. Mas eu sinto que, em termos de informação, elas ministraram todo o conteúdo previsto. Acho que não ficou faltando. Hoje, às vezes, o professor faz um tipo de pesquisa, e foca muito a disciplina dentro daquilo que ele está pesquisando. E às vezes, alguma coisa, você não vê. Eu sinto que no meu tempo, a gente tinha uma visão do todo. A gente não ficava sem a informação não. Apesar de, logicamente, ter preferência, mas eles seguiam bem aquele programa (NUNES, 2015).

**Grifo do autor*: optou-se por um código, X, para não identificar a disciplina e o provável professor.

Ao responder a respeito das *formas de avaliação da aprendizagem*, Ana Maria Ferolla ressaltou o modelo tradicional utilizado, recorrendo às provas. As provas eram

centradas nas teorias e apresentavam tanto questões de múltipla escolha como questões discursivas.

- A senhora se lembra da forma de avaliação da aprendizagem utilizada pelos professores de Psicologia?
- Ah, era avaliação formal. Era avaliação somativa mesmo, prova. A faculdade tinha um período de provas, e essas provas eram dadas dentro desse período. As professoras de Psicologia não davam muitos trabalhos em grupo. Outras disciplinas davam. Eram mais essas provas...
- Bem teóricas?
- Bem teóricas. Naquela época, já havia algumas provas com questões de múltipla escolha; não usavam apenas questões discursivas. As provas de Psicologia sempre apresentavam algumas questões discursivas, a maioria das questões era discursiva. Mas havia algumas questões objetivas.
- Além das provas, havia outras avaliações, pontuavam outras atividades? Participação do aluno, outras atividades em sala...
- Não. Era pontual: prova (NUNES, 2015).

Quanto à *influência de normas e regulamentações curriculares*, ela ressaltou o impacto da Lei 5692/71 em relação às metodologias, a preparação das aulas e a preocupação com o ensino profissionalizante; mas sem interferir significativamente nos conteúdos prescritos, o que pode ser confirmado nos próprios programas. Ela afirmou que “foi muito na área mais profissionalizante. (...) No sentido da Psicologia, eu sinto que a Psicologia ficou muito voltada às técnicas, às práticas, às teorias! Aquela questão muito de desvelar o *eu*” (NUNES, 2015).

Indagada sobre a *relação com as outras disciplinas*, a interdisciplinaridade, ela percebia uma boa relação entre as professoras de Psicologia e as docentes de disciplinas de metodologias; havia uma integração entre elas, inclusive, citou uma boa parceria com a professora de Didática Geral (NUNES, 2015).

Apesar ter percebido uma pequena influência das normas reguladoras da legislação e uma boa integração entre as professoras de disciplinas diversas, a depoente, ao discorrer sobre a relação entre Psicologia e Educação, fez um comentário interessante para a relação entre essas áreas de saber.

E assim, se fosse para optar, eu acho que, em um curso de Pedagogia, precisava ter mais Psicologia. Normalmente, tem Psicologia em dois ou três semestres; ou quatro, no máximo. Acho que, havendo um diálogo, um foco interdisciplinar, é interessante e importante. Penso que faz falta. Hoje, a questão em que as escolas padecem muito é a relação! Acho que o processo educativo não é feito apenas pelo decreto! A primeira “coisa” você faz pela conquista do aluno, não é! Por você ter o contato com o aluno, por você conhecer o aluno, pelo aluno sentir que você é alguém que está ali, não competindo com ele, mas é alguém para somar, para crescer junto, para ajudá-lo a crescer. A família tem que sentir aquela escola como um parceiro.

Não é alguém que vai ficar o tempo inteiro com troca de culpa, quem é culpado disso ou daquilo! E eu acho que a Psicologia é fundamental para atender essa demanda. Então, penso que, na Educação, um dos maiores problemas que vejo hoje, e que os professores enfrentam, é nessa área que a Psicologia aborda. E, com sinceridade, eu acho que os professores saem muito mal instrumentalizados para lidar com essa questão. Acho que há a Psicologia para você ajudar o seu aluno, e a família; mas tem também a Psicologia para ajudar a formação do professor. Do professor se colocar enquanto professor, para entender bem qual é o seu papel. E penso que isso é importante. E em muitos cursos, as pessoas saem muito sem recursos para trabalhar. Mesmo com ele mesmo, seja quem quer que seja, sou dessa escolha (NUNES, 2015).

3.3.2 - Definição dos livros didáticos e suas alterações ao longo do período

Nos anos de 1970, os planos de curso já apresentavam referências bibliográficas, o que não era comum nos anos de 1960. O primeiro plano de curso com bibliografia investigado data de 1974, com a disciplina Psicologia da Personalidade, oferecida na 4ª série (regime anual) e ministrada pela professora Quinha Luíza de Oliveira. Nas referências desse plano, constava apenas o nome do autor e da obra, totalizando vinte e cinco livros.

Ao apresentar as obras da bibliografia de um plano de curso de Psicologia da Educação de 1976 para a professora Mariù Cerchi, em que constava seu nome como responsável pela disciplina, ela destacou os seguintes livros mais utilizados: *Psicologia Escolar*, de Maria Helena Novaes; *Psicologia e Pedagogia*, de Jean Piaget; *Psicologia Educacional*, de James M. Sawrey e Charles W. Telford; *Elementos de Psicologia*, de David Krech e Richard Crutchfield; *Psicologia Científica Geral*, de Madre Cristina Maria; *Psicologia*, de Robert S. Woodworth e Donald G. Marquis; *Psicologia*, de Henri Garret; *Psicologia da Aprendizagem*, de Dinah Maria de Sousa Campos; e *Como se realiza a aprendizagem*, de Gagné. E ainda acrescentou, mesmo sem constar no plano de ensino, a obra *Psicanálise e Personalidade*, de Joseph Nuttin³⁶.

O depoimento de Ana Maria Ferolla a respeito da bibliografia apresentou dificuldades de lembrança pelo fato de que ela não seguiu essa área de conhecimento como acadêmica, posteriormente. Ela lembrou-se vagamente dos livros. Comentou que tinha uma grande biblioteca em casa, mas que, recentemente, havia feito uma doação dos livros para domínio público.

- Bibliografia! A senhora consegue lembrar dos livros, ou apostilas?

³⁶ As datas das obras não foram mencionadas porque não estavam descritas no plano de curso investigado.

- Eu não lembro muito dos livros. Se fosse antes de eu doar meus livros para a Biblioteca, eu tinha os meus livros da faculdade aqui. Mas eu não me lembro dos autores dos livros. De jeito nenhum. Eu sei que tinha “Psicologia para iniciantes”.
- Há alguns livros que a Profa. Mariú citou, dos anos de 1960 e 1970, que eu consegui acessar pela internet.
- Tinha um negócio da Mariú, que ela abordava muito das “uvas verdes, uvas maduras”. Eu tentei lembrar o que era, mas eu não... eu não me lembro dos livros (NUNES, 2015).

Um autor importante na história da Educação e da Pedagogia, mas menos citado nas ementas e programas de Psicologia especificamente, o qual foi lembrado pela entrevistada foi Celestin Freinet (1896-1966). Ela ressaltou a lembrança de estudos sobre sua teoria em disciplinas de Psicologia.

- Tinha muitos livros de Piaget. Ah, a gente estudava Freinet.
- Em Psicologia?
- Em Psicologia. Sim, eu sei que eu tinha o livro do Freinet, vários livros do Freinet. Eu estudei em Psicologia (NUNES, 2015).

Mas, apesar de ser apresentado um plano de curso de 1974, em que constava uma lista de livros como referência bibliográfica, ela não se lembrava dos livros especificamente.

3.3.3 - Mudanças curriculares importantes na transição para o regime semestral – o surgimento do Curso de Psicologia

Novos cursos de graduação foram criados pela FFCLU, após 1970, entre eles, o curso de Psicologia, em 1975. Nota-se uma trajetória semelhante da Psicologia no Brasil em relação à Educação. Assim como havia acontecido na história brasileira em que a ciência psicológica teve seu aparecimento e desdobramento a partir dos estudos na área de Educação, em relação à qual ela buscou sua própria emancipação, o processo foi análogo na Universidade Federal de Uberlândia. A Psicologia enquanto curso surgiu a partir dos educadores que a utilizavam como fundamento científico para o curso de Pedagogia.

Quadro 14 – Relação de Cursos Superiores implantados em Uberlândia, após os Cursos de Pedagogia e Letras, na FFCL, de 1965 a 1975.

<i>Criação</i>	<i>Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia/ Cursos</i>
1965	História
1967	Matemática
1970	Ciências
1971	Geografia
1972	Estudos Sociais
1972	Ciências Biológicas
1974	Química
1975	Psicologia*
1970	Pedagogia, Letras e Ciências Sociais (Monte Carmelo)

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

*Quando o curso de Psicologia foi aprovado no ano de 1975 para iniciar em 1976, ele surgiu apenas como licenciatura e ainda vigorava a Universidade de Uberlândia (UnU). O curso de Psicologia com formação de psicólogo foi aprovado em 1978 para começar em 1979, no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia.

O curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia foi criado no dia 13 de novembro de 1975. Nesta época, ele fazia parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a qual compunha a Universidade de Uberlândia (UnU) com mais quatro outras faculdades particulares da cidade.

O início das aulas só aconteceu no primeiro semestre de 1976, a partir das fundadoras do curso de Pedagogia da própria faculdade. Na época do surgimento do curso de Psicologia, a diretora da FFCL era a Professora Ilar Garotti, que ocupou este cargo por quinze anos. Porém, a responsável pela implantação do curso foi a pedagoga e mestre em Educação, e mais especificamente, em Psicologia da Educação, Professora Maria de Lourdes Miranda Garcia. Outros professores também foram pioneiros nesse começo de curso: Luzia Marivalda Barreiro, Quinha Luiza de Oliveira e Myriam Silveira Viana, e depois, Hermenegilda Lemos dos Reis, Suely Assis de Godoy Pagotti, Maria Ignez de Assis Moura³⁷, Antônio Wilson Pagotti, João Francisco Duarte-Júnior, Heliana Ometto Nardin e Maria do Carmo Fernandes Martins (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014).

Ao pensar a relação entre Psicologia e Educação, e especialmente, a interface com a Pedagogia, é importante destacar que o curso de Psicologia surgiu como uma licenciatura no objetivo de atender a demanda de formação de professores de Psicologia nas escolas de 2º grau, e, em especial, para o magistério. Havia ainda o interesse de

³⁷ A professora Maria Ignez de Assis Moura foi a primeira coordenadora do curso de Psicologia da UFU, e eu tive o privilégio de ter sido seu aluno no final dos anos de 1980.

estudantes e jovens da região de dar sequência aos estudos, visando à obtenção de uma graduação em Psicologia. A habilitação para psicólogo só aconteceria em 1978. Porém, apenas no ano de 1981, o curso foi reconhecido em suas duas habilitações, licenciatura de 1º e 2º graus e formação de psicólogo. Nesta ocasião, já havia um laboratório de Psicologia Experimental (1979) e a Clínica Psicológica (1980). O dispositivo legal que reconhecia o curso era a portaria 212/81, publicada no Diário Oficial da União de 04 de março de 1981 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014).

3.3.4 – Considerações parciais sobre a terceira fase do período pré-federalização – o início das habilitações

O parecer 252/69 e a Lei 5692/71 estabeleceram a formação do pedagogo-especialista, influenciaram o aparecimento de alguns planos de ensino e marcaram o início do período das habilitações ao final da terceira fase (1972-1977). A Psicologia enquanto disciplina tornou-se conteúdo obrigatório nos primeiros anos e continuou a ser oferecida em todos os anos do curso, totalizando 390 horas, das 2.940 horas, representando treze por cento.

Quanto ao conteúdo prescrito nos planos de ensino, é possível encontrar relações com a fase anterior, pois se mantém a distribuição de conteúdos como a introdução à Psicologia na Psicologia Geral no primeiro ano, seguida dos conteúdos de Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e da Personalidade nas disciplinas de Psicologia da Educação, nos três anos seguintes. Um aspecto importante se refere à nomenclatura, em que, em alguns casos, aparece a definição de Psicologia da Educação, seguido do termo Aprendizagem ou Personalidade. Quanto à carga horária, as disciplinas de Psicologia da Educação do segundo ao quarto ano apresentam 90 h/a cada, enquanto na década anterior havia sido de 120 h/a.

Quanto às categorias, os *conteúdos ministrados* permaneciam os mesmos. Alguns conteúdos foram lembrados como a Psicologia do Desenvolvimento, com destaque para as fases conforme a faixa etária, e a Psicologia da Aprendizagem, ressaltando-se a teoria comportamental. Entre os autores lembrados, aparecem sempre os nomes de Piaget, Skinner e Freud. O nome de Carl Rogers é pouco lembrado, às vezes, relacionado com outra disciplina. Os nomes de autores como Lév Vigotski e Henri Wallon não foram citados.

Quanto às *práticas pedagógicas em sala de aula*, continuava predominando as aulas expositivas, com o quadro e giz, aparecendo o uso de “slides” e outros recursos característicos da educação do período, como o GV/GO, o estudo dirigido e o júri-simulado. Mas é importante lembrar a experiência e prática com os ratos de laboratório durante o ensino da teoria behaviorista/comportamental.

Na *relação entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica*, os professores de Psicologia costumavam seguir o programa, e essa conduta parecia ser um procedimento comum aos professores do período. Porém, houve a lembrança por parte de uma depoente de um professor de outra disciplina que não seguia o programa de forma ordenada.

A *forma de avaliação da aprendizagem* ocorria por meio de provas tradicionais, com questões discursivas e de múltipla escolha, predominando este tipo de avaliação formal. Quanto à *interdisciplinaridade*, houve a lembrança de que as professoras de Psicologia estabeleciam uma boa interlocução com as disciplinas de metodologia, como a Didática Geral, por exemplo.

Houve poucos planos de curso disponíveis para a pesquisa nesse recorte estudado, mas em um plano encontrado, foi possível encontrar a bibliografia, em que possibilitou identificar algumas obras que se destacaram como: *Psicologia Escolar*, de Maria Helena Novaes; *Psicologia e Pedagogia*, de Jean Piaget; *Psicologia Educacional*, de James M. Sawrey e Charles W. Telford; *Elementos de Psicologia*, de David Krech e Richard Crutchfield; *Psicologia Científica Geral*, de Madre Cristina Maria; *Psicologia*, de Robert S. Woodworth e Donald G. Marquis; *Psicologia*, de Henri Garret; *Psicologia da Aprendizagem*, de Dinah Maria de Sousa Campos; *Como se realiza a aprendizagem*, de Robert Gagné; e *Psicanálise e Personalidade*, de Joseph Nuttin.

E quanto à formação dos docentes, não foi encontrado discrepâncias significativas da fase anterior. Nesta terceira fase, o docente era convidado e contratado, e a qualificação mais comum consistia na especialização.

CAPÍTULO 4

O PERÍODO DAS HABILITAÇÕES NO REGIME SEMESTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1978-1986)

O processo de federalização da UFU, em que a Universidade de Uberlândia (UnU), desde 1969, torna-se a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a partir de 1978, caracteriza-se como um desencadeamento importante para a compreensão das alterações de ementa, conteúdo programático e referencial bibliográfico da disciplina Psicologia da Educação, pois coincide com a mudança do regime anual do Curso de Pedagogia, o qual vigorava desde 1960, para o regime semestral a partir daquele momento. Nesse sentido, a definição da organização do curso no formato de habilitações específicas, decorrente do parecer 252/69, apresenta uma configuração específica da presença da Psicologia como conhecimento, mantendo a Psicologia da Educação como disciplina principal nessa área de conhecimento.

4.1 – A presença da Psicologia no período da consolidação das habilitações: o Curso de Pedagogia no regime semestral da UFU

Nos anos de 1970, surgiram outras nomenclaturas para as disciplinas relacionadas à Psicologia. A influência da proposta de criação de um curso de Pedagogia com diversas habilitações, a partir do parecer 252/69, tornou-se evidente a partir dos programas eletrônicos de 1971, em que aparecem disciplinas como Psicologia da Personalidade, Psicologia do Desenvolvimento, Prática de Ensino de Psicologia, Elementos de Psicopatologia e Estudos de Problemas de Aprendizagem. A nomenclatura Psicologia da Educação prevalecia, porém já aparecia a divisão em Psicologia da Educação I, II e III.

O processo 04/81, requerido pelo Centro de Ciências Humanas e Artes em relação ao Curso de Pedagogia, culminou no parecer 04/81 do Conselheiro Evandro

Guimarães de Sousa do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROCESSO 04/81 DO CURSO DE PEDAGOGIA, 1981). Neste processo, encontra-se a aprovação do Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, licenciatura, com habilitação em cinco subáreas: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, Inspeção Escolar e Orientação Educacional. Assim, o novo regime semestral apresentava uma caracterização mais clara da disciplina Psicologia da Educação e sua presença no currículo do curso³⁸.

Nos dois primeiros anos do curso, divididos em quatro semestres, encontrava-se um currículo padrão, em que os conteúdos de Psicologia eram divididos em quatro disciplinas de 60 horas/aula: Psicologia Geral, Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II e Psicologia da Educação III, respectivamente. Enquanto a Psicologia Geral enfatizava conteúdos relacionados ao conceito, à história, à metodologia e às temáticas da Psicologia científica em geral, a Psicologia da Educação I referia-se aos conteúdos de Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia da Educação II à Psicologia da Aprendizagem, e a Psicologia da Educação III à Psicologia da Personalidade³⁹, o que pode ser observado no **Quadro 12**. Esse núcleo comum era oferecido a todas as habilitações como conteúdo obrigatório durante os dois primeiros anos do curso.

³⁸ E deve-se ressaltar que, o Curso de Psicologia começou como licenciatura em 1976 e como formação de psicólogo em 1979, o que pode ter influenciado em mudanças curriculares com a contratação, inclusive, de novos professores.

³⁹ Essa conclusão também é encontrada na dissertação de LIMA (2004) e confirmada nos depoimentos dos ex-docentes do curso, conforme será apresentado adiante.

Quadro 15: Quadro comparativo quanto aos conteúdos das ementas das disciplinas de Psicologia da Educação do currículo básico no período das habilitações específicas (1978-1981) segundo o parecer e processo do Curso de Pedagogia (1981).

Semestre	Disciplina	CH*	Ementa
1º	Psicologia Geral	60 h	Bases históricas e metodológicas da Psicologia. Bases biológicas e fatores Sócio-culturais. Fenômenos psicológicos.
2º	Psicologia da Educação I	60 h	Conceitos e princípios do desenvolvimento humano. Metodologia científica aplicada à Psicologia do Desenvolvimento. Bases da infância e características: desenvolvimento físico e motor, intelectual, emocional e social. Adolescência. Desenvolvimento Físico emocional, intelectual e social.
3º	Psicologia da Educação II	60 h	Introdução ao estudo da Aprendizagem. Tendências atuais dos processos educativos. Fatores que interferem na Aprendizagem. Teorias da Aprendizagem.
4º	Psicologia da Educação III	60 h	Noções básicas de Psicologia da Personalidade. Fatores determinantes (biológicos e sociais). Diferenciação entre personalidade, caráter e temperamento. As tipologias. Teorias da Personalidade. Aspectos do Ajustamento Humano.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

*Carga Horária da disciplina

A partir do terceiro ano, as disciplinas eram específicas conforme a habilitação escolhida pelo discente e havia matérias relacionadas à Psicologia apenas para os que escolhiam Orientação Educacional e Magistério das matérias de 2º grau. No caso da habilitação em Magistério das matérias pedagógicas de 2º grau, os alunos tinham a disciplina Psicologia da Educação IV (60 h/a) e Estudo de Problemas de Aprendizagem I (60 h/a). Na habilitação de Orientação Educacional, os alunos faziam diversas disciplinas relacionadas à Psicologia: Psicologia da Educação IV (60 h/a), Elementos de Psicopatologia (60 h/a), Psicologia Social da Educação (60 h/a), Psicologia da Motivação (60 h/a), Orientação Vocacional I e II (60 h/a), Estudos de Problemas de Aprendizagem I (60 h/a) e II (45 h/a) e Psicomotricidade (45 h/a). A habilitação em Orientação Escolar oferecia uma carga horária muito extensa em relação às demais⁴⁰.

Quanto a essa nova organização curricular no início da década de 1980, dois aspectos fundamentais devem ser destacados. Primeiro, nesta década, dados dos

⁴⁰ Um pedagogo que se formava no início dos anos de 1980 com habilitação em Orientação Educacional acumulava 750 h/a de conhecimentos específicos de Psicologia em sua formação acadêmica.

programas curriculares das disciplinas com definição de Psicologia da Educação (I, II, III e IV) podem ser encontrados por meio da dissertação de Lima (2004). E segundo, a presença de um programa com a nomenclatura Psicologia Social da Educação, o que representava algo incomum para os conteúdos que sempre prevaleceram na disciplina Psicologia da Educação.

No caso da dissertação de Lima, ela analisou três planos de curso de 1981 (Psicologia da Educação I, II e III), quatro de 1984 (Psicologia da Educação I, II, III e IV), um de 1985 (Psicologia da Educação III), um de 1986 (Psicologia da Educação I) e três de 1990 (Psicologia da Educação I/II, I e II). Lima considera que, na década de 80, houve uma fragmentação do currículo, oscilando entre *desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente*. Destaca-se também o interesse pela Psicanálise, que segundo Goulart (2003), seria uma tendência teórica dominante no ensino da disciplina no período em questão. Assim, Lima chama a atenção para que as interpretações dos processos educacionais não se centralizassem no indivíduo, o que poderia incorrer em uma visão psicologizante ou clínica dos fenômenos, minimizando a importância das dimensões sociais e políticas.

Quanto à presença da disciplina Psicologia Social da Educação, é importante lembrar que Coll (1999) discorre a respeito da história da Psicologia da Educação, considerando a existência de dois grupos de autores: os que entendem que essa disciplina é o resultado da seleção de princípios e explicações de diferentes conhecimentos específicos de Psicologia, representando um campo de aplicação da mesma; e outros que compartilham da ideia de que a Psicologia da Educação consistiria na criação de um campo específico para o entendimento dos processos educativos. Ao destacar o primeiro grupo, ele cita a Psicologia Social como uma das áreas ou especialidades da Psicologia.

(...) há autores que entendem que a psicologia da educação é o resultado da seleção, entre o conjunto de princípios e explicações que as diferentes áreas ou especialidades da psicologia (psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem, *social*¹, da personalidade, das diferenças individuais, etc) proporcionam, os aspectos especialmente relevantes e pertinentes para a educação e para o ensino (COLL, 1999, p.18). *Grifo nosso*

Nota-se que a Psicologia Social aparece em sequência aos dois pilares da Psicologia da Educação, a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, o que remete ao questionamento sobre a importância desta área de conhecimento para a

aplicação prática dos conhecimentos psicológicos na formação de professores e pedagogos.

Soligo (2002) também ressalta sobre as contribuições dos estudos científicos da Psicologia Social para a formação do professor, ao abordar conceitos como representações sociais, atitudes, preconceitos e estereótipos. A autora acrescenta que vários estudos relacionados a estes temas são importantes para o processo de reflexão do profissional da educação, ao possibilitar um questionamento de suas crenças, valores e parâmetros de conduta.

Longe de recorrermos à Psicologia como estratégia de mudança de atitudes, através da modificação de conduta, intento já superado na década de 1950, acreditamos que a psicologia pode contribuir para a formação do professor na medida em que propõe o desvendamento e compreensão crítica dos preconceitos, estereótipos e crenças arraigados, mas escondidos, camuflados no imaginário do professor (como da sociedade em geral), que norteiam de forma silenciosa sua ação no cotidiano da escola (SOLIGO, 2002, 154).

É possível perceber que os conteúdos da Psicologia Social representam uma possibilidade de relacionar esta área à Psicologia da Educação. Porém, os seus principais construtos não se encontram nos conteúdos prescritos preponderantes da disciplina Psicologia da Educação.

Ao procurar entender a presença da disciplina Psicologia Social da Educação no contexto dos anos de 1980 e das habilitações, foi possível encontrar dois programas curriculares prescritos dessa disciplina. O primeiro constava no processo 04/81 do Currículo do Curso de Pedagogia de 1981, cedida pela FACED-UFU, enquanto o segundo tratava-se de uma cópia digitalizada em arquivo eletrônico datado em 1988, cedido pela DIRAC (Diretoria de Administração e Controle Acadêmico) da UFU. A comparação entre os programas permitiu uma análise e reflexão ao identificar a grande diferença dos conteúdos prescritos e da referência bibliográfica entre as duas propostas. O **Quadro 16** a seguir permite identificar as diferenças.

Quadro 16 – Comparação entre programas prescritos de Psicologia Social da Educação do Curso de Pedagogia da UFU nos anos de 1981 e 1988.

Disciplina	Psicologia Social da Educação (1981)	Psicologia Social da Educação* (1988)
Carga horária	60	60
Ementa	Classes sociais e consciência de classe; Identidade Social e Ideologia; A Socialização e a Escolarização; A formação de Grupos e a Escolarização. O Estudante e a transformação da realidade.	O que é Psicologia Social; Percepção Social; Processos grupais; Atitudes e Conflitos.
Objetivo Geral	Não consta	Caracterizar o campo de estudo da Psicologia Social e a aplicação desse conhecimento à situação escolar e ao processo de ensino-aprendizagem.
Bibliografia Básica	BERGER, P. Lucknamn (<i>sic</i>): A Construção Social da Realidade, Ed. Vozes. CIAMPA, A. C. Relações entre a Identidade Social e a Ideologia – Tese de mestrado em Psicologia Social (disponível no CNPQ) FORACHI, Marialice. O Estudante e a transformação da realidade. Ed. Civilização Brasileira. RIVIERE, Pichon. Grupos Sociais (Volumes I e II) Ed. Arte Nueva B. Aires.	DELA COLETA, J. A. Atribuição de Causalidade: Teoria e Pesquisa. RJ: FGV, 1982. GOLDSTEIN, J. H. Psicologia Social. RJ.: Guanabara, 1983. RODRIGUES, A. Aplicações da Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 1981. RODRIGUES, A. Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 1977, 6ª edição.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014) a partir dados da FACED-UFU e da DIRAC-UFU.

*No caso da ficha de disciplina de 1988, consta uma descrição do programa com um detalhamento dos tópicos da ementa.

As diferenças remetem a um dos três problemas⁴¹ do estudo das disciplinas escolares apontados por Chervel (1990): a gênese. Quais os agentes ou fatores que influenciaram na origem dessas propostas de programa diferentes e com a bibliografia tão divergente?⁴² Essa questão, para ser respondida, precisa considerar contexto e atores envolvidos. Outro aspecto interessante consiste na evolução da qualidade da descrição da Bibliografia Básica, em que, no ano de 1988, já se encontrava o nome da cidade e o ano da obra.

⁴¹ Os três problemas das disciplinas escolares apontados por Chervel (1990) são: a gênese, a função e o funcionamento da disciplina.

⁴² A possível explicação remete à possibilidade de escolha dos conteúdos programáticos por parte dos docentes responsáveis pela disciplina. Como se trata de uma disciplina atípica para o Curso de Pedagogia da UFU, havia uma grande possibilidade de que o docente responsável em 1981 ter uma formação teórico-científica bem diferente daquele que assumiu em 1988.

4.2 – História e memória de docentes e discentes quanto às disciplinas Psicologia Geral e Psicologia da Educação I, II e III

As entrevistas com a professora Lúcia Helena Borges de Carvalho e o professor Dárcio Tadeu Lisboa Oliveira, docentes da UFU nos anos de 1980, e a professora Noemi Mendes Alves Lemes, discente do Curso de Pedagogia de 1983 a 1987, permitiram entender como se ministrava a disciplina Psicologia da Educação n

o regime semestral do curso no contexto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A professora Lúcia Helena relatou ter sido docente em todos os níveis de 1961 até a sua aposentadoria, no início da década de 1990. Ela começou sua carreira como professora para crianças em processo de alfabetização, nas séries iniciais, o que era conhecido como Ensino Primário⁴³. Depois, lecionou no Curso Clássico ou Científico, o que corresponderia ao Ensino Médio atual. Como era formada em Pedagogia na primeira turma da FFCLU, em 1963, ela também atuou como supervisora escolar e diretora de uma escola estadual da cidade de Uberlândia. Ela começou a lecionar como docente do curso de Psicologia e ministrar aulas no Curso de Pedagogia da UFU a partir de 1977.

O professor Dárcio Tadeu formou-se em Psicologia em Uberaba-MG, na antiga FIUBE e atual UNIUBE no final de 1977. Após fazer uma especialização, enviou um currículo e começou a lecionar na UFU no primeiro semestre de 1979, oficializando seu contrato como docente no segundo semestre daquele ano. Começou a ministrar aulas em disciplinas relacionadas à Educação nos cursos de Pedagogia e de Educação Artística no período de 1979 a 1981.

A professora Noemi Mendes, mestre em Educação e assessora educacional da Prefeitura Municipal de Uberlândia, iniciou sua formação em Pedagogia pela UFU em 1983, concluindo a graduação em 1987. Por estudar no período de regime semestral das habilitações, escolheu a Supervisão Escolar. Portanto, lembrou-se de estudar as disciplinas de Psicologia do ciclo básico.

Quando à divisão das disciplinas no período das habilitações, a professora Lúcia Helena e o professor Dárcio Tadeu confirmaram a distribuição dos conteúdos conforme análise dos conteúdos prescritos já realizada, em que aparecia o currículo básico do

⁴³ Atualmente, os quatro anos que formavam o Ensino Primário correspondem ao segundo, terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental.

regime semestral. O professor lembrou-se mais dos conteúdos básicos da disciplina Psicologia Geral, a qual ele foi responsável durante toda a sua trajetória, tanto no âmbito do Curso de Pedagogia quanto no Curso de Psicologia.

Eu sempre trabalhei no ciclo básico. Inclusive, essa Psicologia Geral, tinha uma boa demanda aqui (*no Curso de Pedagogia*) em função dos concursos públicos na área de Educação; cobravam conteúdos das diversas correntes psicológicas: associacionismo, estruturalismo, behaviorismo... a psicanálise, um pouco menos, mas, as que tinham uma ênfase em modelos educacionais, também: as temáticas que apareciam mais nos concursos. E era preciso reunir em alguns momentos, aqui, o pessoal da educação, em alguns cursos extras, das teorias da Psicologia, para ex-alunos da Pedagogia que iam prestar concurso e queriam “dar uma reciclada”. E nós fazíamos umas reuniões aqui para discutir esse conteúdo, para repassar esse conteúdo com eles. Então, por isso é a justificativa do “por quê” dessa Psicologia Geral no curso de Pedagogia (OLIVEIRA, 2014).

Apesar de predominar as denominações das disciplinas do ciclo básico (Psicologia Geral e as Psicologia da Educação I, II e III), a professora Lúcia Helena lembrava das nomenclaturas do período anterior, o que foi corroborado pelos planos prescritos, em que a disciplina de Psicologia ainda recebia denominações específicas, como Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem.

Na época, a disciplina não era denominada Psicologia da Educação. Havia três matérias no currículo de Pedagogia, e eram ministradas três matérias de Psicologia: no primeiro ano, Psicologia Geral, no segundo ano, Psicologia do Desenvolvimento, e no terceiro, era a Psicologia da Aprendizagem. O curso era semestral ainda. Não era regime anual. E Psicologia da Motivação, mais tarde, foi incluída no final, no último semestre (CARVALHO, 2014).

Ela associou as nomenclaturas das disciplinas aos conteúdos ministrados, pois as mesmas haviam sido oferecidas com denominação específica e, posteriormente, com a definição de Psicologia da Educação, mas com os conteúdos relacionados à Psicologia do Desenvolvimento (no caso da Psicologia da Educação I) e à Psicologia da Aprendizagem (Psicologia da Educação II). E ainda ressaltou a disciplina Psicologia da Motivação⁴⁴, a qual era oferecida apenas aos alunos que escolhiam a habilitação em Orientação Educacional. O professor Dárcio Tardeu recordou a caracterização típica do período semestral.

⁴⁴ A professora lembrou-se de alguns conhecimentos transmitidos na disciplina específica de Psicologia da Motivação, a qual era oferecida apenas para os discentes que escolhiam fazer a habilitação em Orientação Educacional: “Quando eu lecionei, tinha ainda as habilidades. Eu lecionei Psicologia da Motivação, mas era mais para dar experiência aos alunos. Apesar de que, nessa matéria, a ementa era muito teórica. Então eu trabalhei as teorias de novo, como ‘o que é motivação’ na visão freudiana, nessa área hedonista... Freud e outros, visão comportamental, visão cognitiva...” (CARVALHO, 2014).

A Pedagogia, pelo relacionamento com a Psicologia, era mais pessoal que técnico, então, havia no curso de Pedagogia: a Psicologia da Educação I, II... não, havia a Psicologia Geral, depois a Psicologia da Educação I, II e III. Nós íamos até o quarto período, com o conteúdo de Psicologia. Essa Psicologia Geral, que eu me lembre, por muitos anos, fui eu que dei aqui e lá no Curso de Psicologia. E depois, essa Psicologia I, II e III, eu transitei provavelmente por todas. A I era a parte do Desenvolvimento Humano, a II, Aprendizagem, e a III, da Personalidade, com essas características (OLIVEIRA, 2014).

Tanto os planos de ensino quanto o depoimento da professora Lúcia Helena destacam sua docência nos conteúdos de Psicologia do Desenvolvimento (em disciplina com essa mesma definição ou na disciplina Psicologia da Educação I) no curso de Pedagogia no início dos anos de 1980. Quanto aos *conteúdos ministrados*, os conhecimentos da teoria piagetiana, oferecidos na Psicologia da Educação II, ficaram evidentes.

Nos últimos anos, eu levei o tema da escrita: por que a criança escreve silabicamente, ou então, com letra invertida. (...) E depois da Emília Ferreiro, depois do Piaget, eu discutia sobre essas letras invertidas. Assim, eu achei várias pesquisas, não só piagetianas, mas de outros pesquisadores a respeito disso. Então nós discutíamos muito a respeito desse tema (CARVALHO, 2014).

O depoimento de Noemi Mendes também destacou a ênfase dos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento baseados na teoria piagetiana. Assim como a professora Lúcia Helena havia destacado a vertente piagetiana, e reconhecido a ausência dos conteúdos da Psicologia Histórico-cultural de Vigotski, a ex-discente confirmou essa realidade na época.

-E, nós trabalhamos bastante também a questão do desenvolvimento humano. Só que naquela época, era o enfoque bem categorizado mesmo. Não tinha aquela vertente das diferenças. Então, por exemplo, o aluno está nessa etapa do desenvolvimento, então ele tem que apresentar essa, essa e essa característica. Hoje a gente vê que isso é mais, a gente reconhece as diferenças, não é! Mas naquela época era bem assim. Também vimos um pouco da perspectiva piagetiana.

- Sua época era bem Piaget?

- Exatamente! Bem Piaget!

- Você estudou entre 1983 e 1987. Vigotski não tinha chegado?

- Não, nem se falava.

- Na sua época, era Piaget!

- Era Piaget. A gente trabalhou nessa vertente de Piaget (LEMES, 2015).

O conteúdo relacionado à teoria de Jean Piaget é evidente no contexto dos anos de 1980. Porém, outros conteúdos foram lembrados com alguma ênfase ao serem

questionados, como no caso da teoria psicanalítica de Freud e a teoria behaviorista de Skinner; outros nem despertaram lembranças claras nos depoentes, como a teoria humanista de Rogers.

- Você lembra de outros autores, como Freud, por exemplo?
- Freud, sim. Na questão da Personalidade, ela trouxe sim.
- (...)
- Você lembra behaviorismo, Skinner?
- Ah, sim. Trabalhamos muito sobre essa teoria também.
- Rogers, você lembra, Humanismo?
- Não, não. Acho que trabalhamos mais na questão... da Filosofia?
- Ah, talvez, você viu algo de Rogers na Filosofia...
- É, mas na Psicologia... acho que não. Agora, essa questão do Skinner, sim (LEMES, 2015).

A professora Lucia Helena mencionou o behaviorismo também em sua fala, quando afirmou que “pedagogicamente, a gente fazia explicações sobre desenvolvimento social, sobre desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento behaviorista, comportamental etc” (CARVALHO, 2014). Entretanto, seu depoimento permitiu entender que a mesma alternava as lembranças das disciplinas ministradas no Curso de Pedagogia com as disciplinas do Curso de Psicologia, por ter sido docente nos dois cursos. Neste sentido, foi possível encontrar uma diferença na oferta de atividades práticas entre os dois cursos, por se tratar de cargas horárias e perfis discentes diferentes.

Mas, infelizmente, no início, eu não trabalhava muito partes práticas, como analisar outras formas de aprendizagem. Fazer diagnóstico em sala de aula... Mas no final, quando dei aula de Psicologia do Desenvolvimento, no Curso de Psicologia, isto era comum; os alunos traziam as crianças, pequenas, um pouco maiores, para fazer um diagnóstico de alfabetização (CARVALHO, 2014).

Assim, no caso das provas piagetianas, as mesmas não eram demonstradas em atividades práticas com crianças no Curso de Pedagogia, o que se comprova também no depoimento de Noemi Mendes.

- No caso daquelas experiências ou provas piagetianas, vocês chegaram a fazer esse trabalho prático, ou foi trabalhado apenas a teoria?
- Apenas a teoria. Foi só no papel mesmo, a gente lia aquele conteúdo. Eu fui trabalhar bem a prática mesmo, dentro daquele laboratório de experimental, lá da Psicologia, dentro da Psicopedagogia (*Curso de Especialização*). Foi bem bacana. Uma colega aplicava na criança, a gente ficava com a professora na sala de observação. Mas, essa experiência foi na Psicopedagogia (LEMES, 2015).

Um conteúdo específico que não constava nos planos de ensino, apesar de estar relacionado à teoria psicanalítica, e que apareceu na fala da professora Lúcia Helena foi a teoria do desenvolvimento de Erik Erikson (1902-1994). Esse conteúdo costuma estar presente em livros sobre a Psicologia do Desenvolvimento, mas não se destacava nas ementas e conteúdos programáticos prescritos do período investigado.

A Psicologia, às vezes, a gente relacionava com a Sociologia, com a Filosofia. Então, em algum aspecto, a gente estabelecia relação. Por exemplo, se você vai trabalhar com o emocional, a gente utilizava a teoria do Freud, e utilizava Erikson, não é? Era pouco na Pedagogia, mas naquele pouco, procurava-se fazer perceber o todo; mais superficial, mas ao mesmo tempo, mais completo. Então, ao trabalhar Freud e Erikson, por exemplo, eu discutia qual corrente filosófica eles poderiam estabelecer nesse assunto, com o que eles estavam estudando (CARVALHO, 2014).

Em relação às *práticas pedagógicas em sala de aula*, a docente destacou a utilização de determinados recursos didáticos no desenvolvimento das aulas, em que apresentava as teorias, e depois, recorria a seminários na condução dos conteúdos.

No início, eu trabalhava a fundamentação da ciência, da Psicologia como ciência, parece que era isso. Depois eu entrava na descrição das etapas do desenvolvimento. Pedagogicamente, a gente fazia explicações sobre desenvolvimento social, sobre desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento behaviorista, comportamental, etc. E aí, incluíamos as teorias. A gente discutia, fazia seminários. (...) Geralmente, eu arranjava uma técnica. E, nas técnicas, tinha um coordenador e um grupo crítico. Era uma dinâmica “mesmo” de grupo. Eu usei muito a dinâmica de grupo para levar a variedade de temas pesquisados. Nos últimos anos, eu levei o tema da escrita: por que a criança escreve silabicamente, ou então, com letra invertida. (...) E depois da Emília Ferreiro, depois do Piaget, eu discutia sobre essas letras invertidas. Assim, eu achei várias pesquisas, não só piagetianas, mas de outros pesquisadores a respeito disso. Então nós discutíamos muito a respeito desse tema (CARVALHO, 2014).

Apesar da referência ao uso de seminários em algumas aulas, assim como as demonstrações das “provas piagetianas”, destacou-se nos depoimentos o uso das aulas expositivas, assim como o recurso ao giz e ao quadro-negro, e ainda a utilização do retro-projetor.

- A senhora recorreu muito a aulas expositivas, a senhora gostava desse tipo de aula?
- Eu fazia uma aula expositiva, às vezes, depois de uma leitura inicial, e depois eu fechava com uma aula expositiva. Ou então, conforme o assunto, eu trabalhava as noções gerais sobre o assunto, para depois entrar nas particularidades. Quando o assunto tratava de muitas particularidades, eu

explicava primeiro as noções gerais, falando um pouco de tudo, até o fim, e depois, a gente ia estudar as partes.

- Naquela época, a senhora usava mais o quadro e giz?
- Quadro e giz.
- Havia o retro-projetor?
- Eu usava muito o retro-projetor (CARVALHO, 2014).

O depoimento do professor Dárcio Tadeu também indica o uso de aulas expositivas e a presença do retro-projetor, inclusive, destacando a criação de um laboratório em que estagiárias do Curso de Pedagogia preparavam lâminas a serem utilizadas no equipamento utilizado pelo docente.

- As aulas expositivas, imagino, naquela época eram mais por meio de quadro e giz, e retro-projetor...
- Era bastante limitado a impressão de material. Passava o conteúdo e ia discutindo, para os alunos copiarem. Em algum momento aí, não muito no início, na metade da minha passagem aqui na Educação, criou-se um laboratório com estagiários e estagiárias da Pedagogia, para confeccionar as lâminas de retro-projetor, de forma manuscrita, “desenhadinho”, “bonitinho”, e com aquela grafia bonita. E quando a gente tinha pressa, escrevia lá, buscava uma ilustração, que era copiada também, em forma de desenho mesmo, desenhava na lâmina, porque não tinha formas de impressão.
- Então, o senhor usava muito quadro e giz, aula expositiva, e depois o retro-projetor...
- O retro sempre esteve presente, mas evoluiu para esse sentido aí, para essas lâminas melhor produzidas, pois eram produzidas por estagiários, passava o conteúdo, ilustrava... (OLIVEIRA, 2014).

Noemi Mendes confirmou o predomínio das aulas expositivas e teóricas, assim como o quadro e giz, em detrimento de atividades práticas na realidade pedagógica das disciplinas relacionadas à Psicologia da Educação. Porém, também citou o recurso a seminários apresentados em grupo e o recurso ao GV-GO.

- Você se lembra das práticas pedagógicas em sala de aula?
- Em relação à Psicologia da Educação, era mais aula expositiva mesmo. Apenas aula expositiva, e algum exercício pra fazer...
- Seminários?
- Seminários, GV-GO, aquelas técnicas. Mas muito mais aula expositiva. Não havia prática. Assim, é claro que quando a gente entrou para o estágio, era necessário a gente trabalhar a questão do desenvolvimento humano, conquistar a confiança dos pais, tudo, mas foi muito “raso”. Foi mais teórico. (...)
- Então, quando eu te digo assim, a questão dessa perspectiva piagetiana, ela falou das provas piagetianas, e mostrava; mas apenas assim, uma ilustração, uma folha, um desenho.
- Nem observação?
- Não, não tivemos. (...)
- Quanto às aulas expositivas, os professores utilizavam quadro e giz? Já havia o retro-projetor?
- Olha, havia o retro-projetor. Mas era muito difícil de usar. Quase não se usava, era quadro e giz mesmo. Ou um texto para a gente xerocar. Ela

passava livros pra gente buscar na biblioteca. Nós usávamos muito os livros da biblioteca também, basicamente isso (LEMES, 2015).

Quanto às *formas de avaliação de aprendizagem*, as provas tradicionais, com alternância entre questões de múltipla escolha e questões dissertativas, predominaram durante este período. A professora Lúcia Helena relatou que, no início, recorria mais à aplicação de provas tradicionais, mas com o tempo, começou a utilizar de seminários e sínteses dos mesmos como forma de auferir o desempenho dos estudantes. Em suas provas, era mais comum o uso de questões dissertativas.

No começo, eu aplicava prova mesmo. Depois, eu comecei a trabalhar com seminários, e a síntese que eles faziam dos seminários. Eu não dava muita prova não. Eu tenho que lembrar as atividades que eu dava para não ter de fazer muita prova. Porque pra você dar uma prova como deve ser, você tem que dar uma prova longa, e eles tinham só o horário de aula da gente. Eram duas aulas, eu achava que não media muito. E eu dava mais questões abertas⁴⁵ (CARVALHO, 2014).

O professor Dárcio Tadeu também recorria à aplicação de provas, recorrendo a questões de múltipla escolha e discursivas. Ele procurava utilizar aproximadamente a metade da pontuação nessa forma de avaliação, e desenvolvia outras atividades de aplicação. Ele também buscava distribuir uma porcentagem das notas em atividade individual e outra em atividades em grupo.

- E a avaliação, havia um modelo que o senhor utilizava mais, provas, debates, seminários?
- Geralmente, sempre foi baseado na questão, 50% da avaliação em prova, e os outros 50%, em atividades de aplicação. Hoje, que eu me lembre, mais recentemente, na década de 1990 para cá, que a questão dos 60% de avaliação individual, e 40%, avaliação de grupo foi efetivado. Nesse tempo, distribuía uma forma que dava mais ou menos 50%...
- E a prova que o senhor aplicava, o senhor gostava mais de prova com questões abertas, fechadas, tinha alguma preferência?
- Sempre eram mistas. O conteúdo que era mais “decoreba”, a gente pedia para preparar a prova com questões de múltipla escolha, e sempre deixava uma ou duas questões discursivas pra gente ver como o aluno se comunicava, como ele estava entendendo o conteúdo (OLIVEIRA, 2014).

Noemi Mendes, apesar de não ter se lembrado das aulas específicas dos docentes entrevistados (professora Lúcia Helena e professor Dárcio Tadeu), disse que o modelo de provas tradicionais também prevaleceu, apesar de lembrar que havia outras formas de avaliação desenvolvidas nas disciplinas de Psicologia.

⁴⁵ Nesse depoimento, percebe-se que as quatro aulas semanais da disciplina eram divididas em dois dias da semana. Essa opção pedagógica de oferecer as quatro aulas seguidas em um mesmo período, ou dividir duas em períodos ou dias diferentes permanece como variável conforme a organização curricular de cada curso.

- Em termos de avaliação, você lembra como se avaliava o aluno na época?
- A avaliação era bem tradicional mesmo. Era prova, muitas vezes, passava a discussão de um caso, para a gente verificar, analisar, no início, você assustava...
- A maior parte da pontuação era prova?
- Isso. E o processo era, o que a gente já falou, eram seminários, uma técnica GV/GO, essas questões assim, durante o processo. Mas o que pesava mesmo era a avaliação.
- Você lembra da distribuição das questões na prova: abertas, fechadas...
- Constavam questões abertas e questões fechadas. Bem aquela linha mais tradicional mesmo (LEMES, 2015).

A *relação entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica* foi colocada durante o diálogo com a professora Lúcia Helena, e ela ressaltou que sempre cumpria o programa, afirmando: “eu sempre cumpri, fiz um planejamento para começar e acabar” (CARVALHO, 2014). O professor Dárcio Tadeu percebia uma preocupação maior por parte do corpo docente da área de Educação em relação ao cumprimento de conteúdo programático prescrito, o que não era evidente por parte dos professores do Curso de Psicologia.

- E geralmente, o programa de curso, como eu te disse, tinha esses momentos; lá na Psicologia (*Curso de Psicologia da UFU*), nem tanto. Eles tomavam conhecimento do conteúdo trabalhado no final. Havia os momentos da avaliação. Era o momento que todo curso, às vezes, faziam duas provas no mesmo dia. Então era o momento das provas, das avaliações, entrega de trabalhos...
- Isso era mais característico no Curso de Pedagogia?
- Sim, aqui na Pedagogia. Então, como havia esse momento cronológico, durante o curso, durante o semestre, para a avaliação, então a gente já focava. E essa avaliação era baseada no plano de curso, na exigência do plano de curso, que o plano teria que ser cumprido (OLIVEIRA, 2014).

Noemi Mendes manifestou ter como lembrança de que os conteúdos prescritos eram cumpridos na realidade prática, e que os professores apresentavam o programa no início do semestre letivo, o que diferenciava do cenário da primeira década de existência no curso.

- Você consegue lembrar a relação desse conteúdo prescrito com a realidade pedagógica? Se havia coerência, se os professores de Psicologia seguiam o programa à risca?
- Eu acredito que seguiam sim. Inclusive, sempre no início do semestre, eles nos apresentavam o plano de curso; isso era comum, em todas as disciplinas. E seguiam sim. É claro que alguns conteúdos eram ministrados mais rápidos que outros, e como era semestral, era uma “coisa” muito rápida (LEMES, 2015).

Quanto à relação entre as disciplinas ministradas para o Curso de Pedagogia e de Psicologia, algumas diferenças apareciam ao comparar os conteúdos oferecidos, em que alguns eram mais explorados e aprofundados na Psicologia que na Pedagogia. A explicação se daria em função da maior carga horária e tempo disponível dos alunos no Curso de Psicologia, o que não era possível na Pedagogia.

- Quando falava em Piaget, a gente já trabalhava essa parte. Agora, as provas piagetianas, a gente escolhia no grupo.
- Normalmente, a senhora fazia as provas piagetianas com os alunos?
- Lá no Curso de Psicologia, sim. Na Pedagogia, eu demonstrava. Não tinha como eles trazerem crianças. Porque, na turma da manhã, talvez pudesse ser mais fácil trazer um ou dois, mas, à noite, era muito difícil. Eles saíam do trabalho e já vinham para a universidade; às vezes, nem jantavam antes de vir para a aula. Então, era mais difícil e eu fazia demonstração para eles (CARVALHO, 2014).

Assim, a proximidade entre as teorias prescritas e estudadas em relação às atividades práticas sofriam uma defasagem no Curso de Pedagogia ao comparar o desenvolvimento desse conteúdo no Curso de Psicologia⁴⁶. Pois, na Pedagogia, a carga horária da disciplina Psicologia da Educação I era de 60 horas/aula, e o programa correspondia aos conteúdos de Psicologia do Desenvolvimento. Esse mesmo conteúdo programático era estendido para três disciplinas no Curso de Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento I, II e III, com 60 horas/aula cada, totalizando 180 horas/aula.

A *relação como outras disciplinas* também foi mencionada no sentido de se buscar compreender as possibilidades de interdisciplinaridade e hierarquização dos saberes. Segundo o depoimento da professora Lúcia Helena, havia um esforço em estabelecer algumas relações com disciplinas como Filosofia e Sociologia, como já foi apresentado em citação anterior, assim como com a disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa (MTP).

- E na relação com as outras disciplinas? A senhora disse que na Psicologia, era comum os alunos terem visto alguns textos em outras disciplinas. E na Pedagogia, como era a relação do conteúdo que a senhora ministrava com as outras matérias do curso? A senhora tinha contato com outros professores, conversando para não dar os mesmos textos, algo interdisciplinar?
- Nós não trabalhávamos com os mesmos textos, porque era muito específico na Psicologia. Em MTP, Métodos e Técnicas de Pesquisa, eu trabalhava, porque junto com o conteúdo, eu trabalhava o “como estudar”. Eu sempre fui ligada com esse aspecto, para dar uma noção para o aluno. Quando eles trabalhavam em MTP, como fazer o levantamento bibliográfico... Agora é

⁴⁶ O depoimento já citado de LEMES (2015) também confirma essa realidade.

fácil fazer porque você vai em determinada fonte, mas lá como fazia? Eu dava a relação de revistas de Educação, revistas de Psicologia, de pesquisas em Psicologia. E com os alunos, isso funcionava maravilhosamente na Psicologia (*Curso de Psicologia*). E os alunos, que estavam vendo MTP I ao mesmo tempo, eu falava com o professor, e dizia que estava lecionando até aquele determinado assunto. Eu procurava aproveitar que o professor estava fazendo aquilo para poder orientar o estudar aqui. Daí eu trabalhava o texto de Psicologia, por exemplo (CARVALHO, 2014).

No aspecto mais específico da hierarquização, o professor Dárcio Tadeu destacou a importância das disciplinas ligadas à legislação no Curso de Pedagogia. Mas, mesmo reconhecendo essa relevância quanto aos conteúdos ligados a leis, ele percebia que os conteúdos de Psicologia despertavam muito interesse quanto às possíveis intervenções a serem realizadas no cotidiano daqueles alunos que já atuavam como profissionais docentes.

- Em relação a outras disciplinas, ou a questão da “psicologização” da Educação, havia uma valorização maior de algumas disciplinas?
 - Existiam, realmente, algumas disciplinas, pela maior importância para a formação deles, disciplinas ligadas à “legislação”, que tinham maior importância então. Mas o apego que nós tínhamos com a Psicologia, com esse conteúdo, era bastante cultuado pela necessidade de se terem tempo e disponibilidade para estudarem e estarem mais “afinados” com aquele conteúdo. Mas, os aspectos interessantes da Psicologia, porque propunha uma pretensa intervenção, ou uma visão de mudança no indivíduo lá fora; os alunos deles, que eles trabalhavam, e que geralmente, como eu te disse, a maioria das alunas eram professoras. Então, se elas tinham essa prática, elas percebiam esse conteúdo no contexto, no cotidiano profissional delas. Então, isso facilitava o nosso trâmite, trazer, inclusive, o interesse pelo conteúdo (OLIVEIRA, 2014).

Nessa questão de interdisciplinaridade, a ex-discente Noemi Mendes mencionou acreditar que os próprios alunos faziam alguma relação entre as disciplinas, não se lembrando dessa interlocução por parte dos docentes.

- E em relação a outras disciplinas, você se lembra da Psicologia articulando algum conteúdo interdisciplinar? Ou de conteúdos de Psicologia em outras matérias? Ou acredita que foi apenas nas disciplinas de Psicologia mesmo?
 - Foi apenas na Psicologia mesmo. A gente sempre lembrava, quando a gente ia trabalhar com as metodologias, por exemplo, de Matemática, de Português, Ciências, a gente lembrava muito da questão do desenvolvimento da criança, mas nada que fosse interligado. A gente apenas percebia mesmo enquanto discente, “ah, então por isso que...”! Mas não havia essa relação, era bem fragmentado mesmo (LEMES, 2015).

A influência das decisões administrativas e normativas dos órgãos de regulamentação da Educação para a determinação ou alteração de conteúdos prescritos,

não pareceu ser muito impositiva, pois muitas mudanças eram feitas a partir de análises dos próprios responsáveis pela disciplina, como os próprios professores.

- A senhora falou muito da mudança de material, apostila, quando a senhora sentia necessidade, mas a senhora não lembra de mudança devido a determinação do MEC, LDB?
- Não, na minha matéria não tinha muita recomendação. Mudança determinando o que seria lançado? Não.
- Às vezes, quando vão alterar o projeto pedagógico, eles pedem sugestões, em termos de conteúdo, acrescentar um autor, tirar outro, mudar a bibliografia básica... A senhora não lembra?
- Na universidade, a gente tinha um grupo de estudo, e a gente já relacionava, textos sobre essas novidades, e inseria em nossas aulas. Mas não vinham sugestões não. Sugestões era a gente quem dava (CARVALHO, 2014).

Na década de 1980, haviam acontecido grandes encontros de educadores para discutir o curso de Pedagogia⁴⁷ e seu currículo, e muitas orientações foram passadas. Mesmo que tivessem influência, como ocorreria com a proposta do fim das habilitações, um grau de liberdade era perceptível para os atores em questão.

- Eu, inclusive, acho que essa parte metodológica, aqui (*Curso de Pedagogia*) foi uma grande escola pra mim, com o pessoal da Educação. Inclusive, fazia-se muita reciclagem, na metodologia, no intervalo, geralmente, do semestre, no final de ano. Faziam-se alguns cursos de reciclagem, porque nós montávamos o programa de curso baseado nas ementas já registradas. Elaborávamos o programa que fosse uma adequação da minha atividade enquanto psicólogo e professor com as necessidades do curso. Nós fazíamos reuniões de aprovação desses planos de curso, uma reunião. Aqui seguiu o mesmo modelo do que era aprovado, uma defesa do argumento dos conteúdos: algum sugeria alguma coisa, para outros professores; havia uma troca, reunia-se em grupos ligados à mesma área, para não sobrepor conteúdo. Nesse princípio, era feito uma reunião na qual era feita uma aprovação de todos os planos, conteúdos programáticos, escolhidos, atualizados, para aquele ano.
- O senhor percebia assim, não havia uma subordinação, “engessamento”, pela legislação que coibia um pouco? Ou havia liberdade para escolher os conteúdos?
- Não. Eu creio que, às vezes, pela necessidade do funcionamento ideal; mas as nossas diretoras, nossas chefes e coordenadoras antigas, eram egressas do ensino público estadual do segundo grau. Então tinha aquela visão “normalista”, em termos de normas, e não a “normalista-professora”, mas bem voltada para atender à legislação, bem legalista mesmo (OLIVEIRA, 2014).

Nesse sentido, a questão da *influência de normas e regulamentações curriculares* não demonstrou ser tão imperativa perante a autonomia dos educadores

⁴⁷ Na década de 1980, aconteceram seminários e conferências que culminaram no “Movimento Nacional de Revisão da Formação dos Profissionais da Educação”, originando o “Documento final” da COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, em 1986 (SILVA, 2006). Esse assunto será retomado adiante.

responsáveis pela disciplina, os quais se reuniam e deliberavam a respeito dos conteúdos necessários diante dos objetivos das disciplinas.

4.3 – Ampliação da *Bibliografia* nos anos de 1980

Os anos de 1980 foram marcados por um aumento significativo do número de livros citados e relacionados nas referências bibliográficas nas ementas das disciplinas, e especificamente, na Psicologia da Educação. O processo 04/81 do Curso de Pedagogia (1981) apresentava apenas três livros para cada uma das disciplinas; outros planos de curso encontrados referentes ao mesmo período apresentaram um número significativamente superior. As bibliografias apresentadas no processo 04/81 são apresentadas no **Quadro 17** a seguir.

Quadro 17: Quadro referente às bibliografias das disciplinas de Psicologia da Educação do currículo básico no período das habilitações específicas (1978-1981) segundo o parecer e processo do Curso de Pedagogia (1981).

Semestre	Disciplina e código	Bibliografia Básica
1º	Psicologia Geral PSI19	KELLER, Fred. S. A Definição da Psicologia – São Paulo – E.P.U. 1970. KRECH, David e CRUTCHFIELD, Richard S. Elementos de Psicologia. vol. I e II. – São Paulo – Livraria Pioneira. 1974. MYRA Y LOPEZ, Emílio – Psicologia Geral – São Paulo – Melhoramentos, 1962.
2º	Psicologia da Educação I PSI20	BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Psicologia do Desenvolvimento. Petrópolis. Vozes, 1977. COUTINHO, Maria Teresa da Cunha. Psicologia da Criança. 1ª ed. B. Horizonte. Interlivros. 1976. OSTERRIETH, Paul H. Introdução à Psicologia da Criança. 5ª ed. São Paulo. Ed. Nacional - 1962
3º	Psicologia da Educação II PSI21	BRUNER, Jerome S. Uma nova teoria em Aprendizagem. 2ª ed. Rio de Janeiro. Bloch ed. 1969, 191 p.il. BLAIR, Glenn Myers et alli. Psicologia Educacional. 3ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967. 776p. il. CAMPOS, Dinah Martins de Sousa. Psicologia da Aprendizagem. 5.ed. Petrópolis, Vozes, 1976 260p.
4º	Psicologia da Educação III PSI22	ALLPORT, Gordon W. Personalidade. Ed. da Universidade de São Paulo, 1966. pág. 721. _____. Psicologia de la Personalidade. São Paulo, Ed. Harder, 1962. _____. Desenvolvimento da Personalidade. São Paulo, Ed. Harder, 1962, pág. 130.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Em planos de curso do período, é possível encontrar um número maior de livros nas referências bibliográficas, inclusive planos que trazem os nomes dos professores entrevistados. Nestes planos, mais detalhados por apresentarem objetivo geral e objetivos específicos, conteúdo da matéria de ensino, procedimento, recursos e técnicas de avaliação, os livros citados na ementa do processo 04/81 aparecem, havendo variações quanto à presença de certas obras.

Quanto à disciplina Psicologia Geral, três planos de curso, envolvendo dois professores do período, do primeiro e segundo semestre de 1978, e do segundo semestre de 1979, apresentam oito obras em comum, dentre os quais apenas os volumes I e II do livro *Elementos de Psicologia*, de David Krech e Richard S. Crutchfield (1974) correspondem à proposta do processo 04/81. Porém, no plano de 1979, a única diferença é a presença de outro livro referente à proposta inicial, *Psicologia Geral*, de Emilio Myra y Lopez (1962). Estes livros são apresentados no **Quadro 18** a seguir.

Quadro 18: Bibliografia comum à disciplina Psicologia Geral em planos de curso de 1978 e 1979.

Bibliografia Básica
Obras comuns aos planos de curso de 1978 e 1979.
DELGADO, Honório & IBÉRICO, Mariano - <u>Psicologia</u> , Rio de Janeiro, Editorial Científico-Médico, 1966 - P.311.
EDWARDS, David C. <u>Manual de Psicologia Geral</u> . São Paulo, Editora Cultrix, 1973 - p. 433.
GARCIA, Alves. <u>Princípios de Psicologia</u> . Rio de Janeiro, Fundagao Getúlio Vargas - Serviço de Publicação, 1961, P. 384.
HEBB, Donald Olding. <u>Introdução à Psicologia</u> . Rio de Janeiro, Livraria Atheneu, s/d – P. 27.
KRECH, David & CRUTCHFIELD, Richards. <u>Elementos de Psicologia</u> . São Paulo, Livraria Pioneira, Editora, 1963 - P. 413.
MARX, Melvin H. & HILLIX, William A. <u>Sistemas e Teorias em Psicologia</u> . São Paulo, Editora Cultrix, 1974 - P. 221.
MORGAN, Clifford T. <u>Introdução à Psicologia</u> . São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, P. 370.
SARGENT, S. Stansteld & STAFFORD, Kenneth R. <u>Ensinaamentos básicos dos grandes psicólogos</u> . Porto Alegre, Editor a Globo, 1969 - P. /19.
Obra que aparece apenas no plano de 1979.
MYRA Y LOPEZ, Emílio – <u>Psicologia Geral</u> – São Paulo – Melhoramentos, 1962.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

No caso da disciplina Psicologia da Educação I, os livros *Introdução à Psicologia da Criança*, de Paul A. Osterrieth (1962), e *Psicologia da Criança*, de Maria Tereza da Cunha Coutinho (1976), aparecem no plano de curso de 1979, no qual se encontram o nome da professora Lúcia Helena como responsável pela disciplina, e os

conteúdos referentes à Psicologia do Desenvolvimento. Nesse plano de curso, não aparece o livro *Psicologia do Desenvolvimento*, de Angela Maria Brasil Biaggio (1977), do parecer 04/81, mas constam outros sete livros. Porém, em outro plano de ensino da mesma disciplina e da mesma professora, de 1981, encontram-se os três livros citados no parecer, e mais outros seis livros, totalizando nove livros na bibliografia. E a partir da análise de um plano de curso de Psicologia da Educação I, de 1984, percebe-se o aumento do número de livros mencionados na Bibliografia, em que aparecem treze obras relacionadas, mantendo-se algumas referências básicas como Campos, Coutinho, Muss-Rolf, Mussen, Beard, Biaggio e Charles, e introduzindo novos livros; entre eles, o livro *A criança em desenvolvimento*, de Helen Bee (1977). Os livros são apresentados no **Quadro 19** a seguir.

Quadro 19: Bibliografia comum à disciplina Psicologia da Educação I (Psicologia do Desenvolvimento) em planos de curso de 1979 e 1981.

Bibliografia Básica
<p>Obras comuns aos planos de curso de 1979 e 1981.</p> <p>CAMPOS, DINAH MARTINS DE SOUSA. <u>Psicologia da Adolescência</u>. 3ª.ed. Petrópolis – Vozes – 1976.</p> <p>COUTINHO, MARIA TEREZA DA CUNHA. <u>Psicologia da Criança</u> – 1ª edição – B. Horizonte - Interlivros - 1976.</p> <p>JERSILD, ARTUR J. – <u>Psicologia da Adolescência</u> – 6ª ed. São Paulo – Ed. Nacional – 1976.</p> <p>MUSS – ROLF – <u>Teorias da Adolescência</u> – 5ª ed. B. Horizonte – Interlivros – 1976.</p> <p>MUSSEN, PAUL H. <u>O desenvolvimento psicológico da criança</u> – 8ª ed. R. de Janeiro – Zahar Editora – 1978.</p> <p>OSTERRIETH, PAUL A. <u>Introdução à Psicologia da Criança</u> – 5ª ed. São Paulo – Ed. Nacional - 1962</p> <p>Obras que aparecem apenas no plano de 1979.</p> <p>ERIKSON, ERIK. <u>Identidade Juventude e crise</u> – Rio de Janeiro - Zahar Ed. 1972.</p> <p>SCHARAML, VALTER J. <u>Introdução à moderna Psicologia do desenvolvimento para educadores</u>. S. Paulo. Ed. Pedagógica e Universitária Ltda – 1976 – 1º volume.</p> <p>STONE, JOSEPH L. E CHURCH, JOSEPH. <u>Infância e Adolescência</u> – 2ª ed. – B. H. – Interlivros – 1972.</p> <p>Obras que aparecem apenas no plano de 1981 e 1984.</p> <p>BEARD, RUTH M. <u>Como a criança pensa</u> – 4ª ed. – São Paulo – Ibrasa – 1976.</p> <p>BIAGGIO, ANGELA MARIA BRASIL. <u>Psicologia do Desenvolvimento</u> - Petrópolis. Vozes – 1977.</p> <p>CHARLES, C. M. <u>Piaget ao alcance dos professores</u>. ed. trad. – Rio de Janeiro – Livros técnicos e científicos – 1975.</p> <p>Obras que aparecem apenas no plano de 1984.</p> <p>AULT, Ruth. <u>Desenvolvimento cognitivo da criança</u>. RJ, Zahar, 1973.</p> <p>BEE, Helen. <u>A criança em desenvolvimento</u>. São Paulo, Harbra, 1977.</p> <p>MEACHIELLI, Roger. <u>Psicologia da Criança: sua formação na infância à adolescência</u>. Lisboa, Livraria Clássica, Ed. 4ª ed.</p> <p>MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucato. <u>Uma nova metodologia de Educação Pré-Escolar</u>. Cadernos de Educação. SP, Liv. Pioneira Ed. 1979.</p> <p>PFROM NETO, Samuel. <u>Psicologia da Adolescência</u>. São Paulo, Ed. 1977.</p> <p>VANCE HALL, R. <u>Modificação do Comportamento</u> – A mensuração do comportamento.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

A Psicologia da Educação II também apresentou a tendência de manter a referência básica inicial do processo 04/81, mas acrescentando outras obras nos planos de curso específicos para um determinado semestre. Em dois planos de curso, do segundo semestre de 1980 e de 1981, em que a disciplina era ministrada pela professora Isabel Gervásio de Faria, há uma relação de dezessete obras nas referências bibliográficas específicas, conforme o **Quadro 20**. Os livros mencionados no processo 04/81 são os três primeiros a serem citados: *Uma nova teoria em Aprendizagem*, de Jerome Bruner (1969), *Psicologia Educacional*, de Glenn Myers Blair et alli (1967) e *Psicologia da Aprendizagem*, de Dinah Martins de Sousa Campos (1976).

Quadro 20: Referências bibliográficas específicas da disciplina Psicologia da Educação II (Psicologia da Aprendizagem) em planos de curso de 1980 e 1981.

Referências bibliográficas específicas
BRUNER, Jerome S. <u>Uma nova teoria em Aprendizagem</u> . 2ª ed. Rio de Janeiro. Bloch ed. 1969, 191 p. il.
BLAIR, Glenn Myers et alli. <u>Psicologia Educacional</u> . 3ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967. 776p. il.
CAMPOS, Dinah Martins de Sousa. <u>Psicologia da Aprendizagem</u> . 5.ed. Petrópolis, Vozes, 1976 260p. il.
CHARLES, C. M. <u>Piaget ao alcance dos professores</u> . 1ª Ed. Rio de Janeiro, Ao Livros técnicos e científicos, 1976. 58 p.
GAGNÉ, Robert. <u>Como se realiza a aprendizagem</u> . 2 ed. Rio de Janeiro. Ao Livros técnicos e científicos, 1971, 315 p. il.
GARRET, Henry. <u>Grandes experimentos de Psicologia</u> . 3ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1974, 494 p, il (Coleção Ciências do Comportamento)
HILGARD, Ernest R. <u>Teorias da Aprendizagem</u> . 4ª reimp. São Paulo, EPU, 1975, 692 p.
HUBERMAN, A. M. <u>Como se realizam as mudanças em Educação</u> . 1ª ed. São Paulo, Cultrix, 1976, 121 p. il.
INHELDER, Barbel et alli. <u>Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento</u> . 1ª ed. São Paulo, Saraiva, 1977, 282 p. il.
KLAUSMEIER, Hubert J. <u>Manual de Psicologia Educacional</u> . 1 Ed. São Paulo, Harbra, 1977, 460 p. il.
KELLER, Fred S. <u>Aprendizagem – Teoria do Reforço</u> . 4 reimp. São Paulo, EPU, 1974, 73p. il.
LINDGREN, Henry Clay. <u>Psicologia na Sala de Aula</u> . (2 vol.) 1 ed. São Paulo, Saraiva, 1977, 747p. il.
MEDNICK, Sarnoff A. <u>Aprendizagem</u> . 2 ed. Rio de Janeiro. Zahar, 1970, 169p. il.
MILHOLLAN, Frank e FORISHA, Bill. <u>Skinner x Rogers</u> . 3 ed. São Paulo. Sammus Editorial, 1978. 239p. il.
NOVAIS, Maria Helena. <u>Psicologia do Ensino + Aprendizagem</u> . 4 reimp. São Paulo, EPU. 1977, 199p. il.
SAWREY Charles e TELFORD, James M. <u>Psicologia Educacional</u> . 7 reimp. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1976, 526 p. il.
ROGERS, Carl R. <u>Liberdade para aprender</u> . 2 ed. Belo Horizonte, Interlivros, 1973, 317 p. il

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

As obras mais importantes que se mantêm ao considerar planos de 1984 e 1985 são *Psicologia da Aprendizagem*, de Campos (1976), *Manual de Psicologia Educacional*, de Klausmeier (1978), *Skinner x Rogers*, de Milhollan e Forisha (1979) e *Psicologia Educacional*, de Sawrey e Telford (1979). Uma obra a ser considerada de relevância para análise do período é *Liberdade para aprender*, de Carl Rogers (1973), por se tratar de um autor muito mencionado no contexto acadêmico da Psicologia da Educação e de uma obra escrita pelo próprio teórico e não por comentadores.

Quanto à Psicologia da Educação III, a qual enfatiza a Psicologia da Personalidade, os três livros do processo 04/81 pertenciam ao mesmo autor, Gordon Willard Allport (1897-1967). Esses livros aparecem em planos de curso do período,

como um plano de 1981, em que a disciplina era ministrada pelo professor Dárcio e pela professora Maria de Lourdes de Miranda Garcia. Nesse plano, outras doze obras são mencionadas, conforme o **Quadro 21**, o que caracteriza o período em questão.

Quadro 21: Referência bibliográfica específica da disciplina Psicologia da Educação III (Psicologia da Personalidade) em plano de curso de 1981.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA ESPECÍFICA
<p>ALLPORT, Gordon W. <i>Personalidade</i>. Ed. da Universidade de São Paulo, 1966. pág. 721.</p> <p>_____. <i>Psicologia de la Personalidade</i>. São Paulo, Ed. Harder, 1962.</p> <p>_____. <i>Desenvolvimento da Personalidade</i>. São Paulo, Ed. Harder, 1962, pág. 130.</p> <p>BLUM, S. <i>Teorias Psicanalíticas de la Personalidad</i>. Paidós. Buenos Aires.</p> <p>CUELI, J. e REIDL, L. <i>Teorias de La Personalidad</i>. Ed. Trillas, México, 1974.</p> <p>D'ANDREA, Flávio Fortes. <i>Desenvolvimento da Personalidade</i>. São Paulo, Difusão europeia do Livro, 1972.</p> <p>FILLOUX, J. C. <i>A Personalidade</i>. São Paulo, Difusão europeia do Livro, 1960.</p> <p>HALL, C. S. e LINDZEY, C. <i>Teorias da Personalidade</i>. São Paulo, Herder, 1972.</p> <p>HANNAS, M. Lúcia e Alii, <i>Psicologia do Ajustamento</i>. São João Del Rei, MG, Instituto de Psicologia e Pedagogia, 1971.</p> <p>GREEN, André et alli. <i>Psicanálise: Problemas Metodológicos</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.</p> <p>JUSTO, I. Henrique. <i>Carl Rogers – Teorias da Personalidade</i>. Porto Alegre, Livraria St. Antônio, 1973.</p> <p>LUNDIN (<i>não há complemento no original</i>)</p> <p>MILLON, Theodore. <i>Teorias da Psicopatologia e Personalidade</i>. Rio de Janeiro, Interamericana, 1979.</p> <p>MOFFATT, Alfredo. <i>Psicoterapia do Oprimido</i>. São Paulo, Cortez Editores, 1980.</p> <p>PERVIN, Lawrence A. <i>Personalidade: Teoria, Avaliação e Pesquisa</i>. São Paulo, EPU, 1978.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

As obras mais importantes que se mantêm, ao considerar um plano de curso de 1984, são *Personalidade*, de Allport (1973), *Desenvolvimento da Personalidade* de D'Andrea (1973), e *A Personalidade*, de Filloux (1978).

Os depoimentos dos ex-docentes do período estudado permitiram conhecer melhor as obras do programa prescrito realmente utilizadas na realidade pedagógica. A professora Lúcia Helena lembrou com mais clareza dos livros usados na disciplina Psicologia da Educação I, relacionada aos conteúdos do desenvolvimento humano, com ênfase na infância e adolescência. O professor Dárcio Tadeu destacou livros usados nas disciplinas de Psicologia da Educação I, II e III, em que se abordavam os processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e as teorias da personalidade,

respectivamente⁴⁸. A pedagoga Noemi Mendes não lembrou muito das obras utilizadas, mesmo quando citadas durante a entrevista.

Quanto aos livros mais utilizados, o prof. Dárcio Tadeu ressaltou alguns conforme as áreas da Psicologia, distribuídas nas disciplinas do ciclo básico. No caso da Psicologia do Desenvolvimento (conteúdos da disciplina Psicologia da Educação I), utilizava-se muito os livros *Psicologia da Adolescência*, de Artur Jersild (1976), e *Infância e Adolescência*, de Joseph Stone e Joseph Church (1972), ambos presentes nos programas prescritos do período. Em relação à Psicologia da Aprendizagem (conteúdos da disciplina Psicologia da Educação II), as obras mais usadas eram *Psicologia da Aprendizagem*, de Dinah Martins de Sousa Campos (1976) e *Psicologia do Ajustamento Neurótico* e *Psicologia Científica Geral* de Madre Cristina Sodré Dória. E na Psicologia da Personalidade (conteúdos da disciplina Psicologia da Educação III), ele recorria à *Psicoterapia do Oprimido*, de Alfredo Moffat (1980).


A professora Lúcia Helena citou um material bibliográfico utilizado, o qual não constava nos planos de curso em que havia seu nome, mas encontrado como plano de curso da disciplina Psicologia da Educação I de 1984, já citado em parágrafo anterior: trata-se da tese de doutorado de Orly Zucato Mantovanni Assis (1979). Ao final da entrevista, a professora Lúcia Helena apresentou vários livros por estar em seu escritório e biblioteca, em que alguns foram encontrados nos planos de cursos pesquisados: *Piaget ao alcance dos professores* de C. M. Charles (1975/1976), o qual consta em planos de curso da Psicologia da Educação I e II, de 1980; *Desenvolvimento Psicológico da Criança* de Paul Mussen, o qual consta nos planos de curso da disciplina Psicologia da Educação I de 1979, 1981 e 1984; *Skinner x Rogers* de Frank Milholian e Bill Forisha, que consta no plano de curso da disciplina Psicologia da Educação II do segundo semestre de 1980; *A criança em Desenvolvimento* de Helen Bee, e *Desenvolvimento Cognitivo da Criança* de Ruth Ault (1973), os quais constam também no plano de curso de Psicologia da Educação I de 1984. O livro *Piaget na sala de aula*, de Hans G. Furth (1974) foi lembrado pela professora, mas não foi encontrado em nenhuma bibliografia dos planos de curso investigados. Ficou a impressão de que

⁴⁸ O professor Dárcio Tadeu destacou a preocupação da UFU em suprir as demandas bibliográficas das disciplinas mediante a indicação dos professores: “A UFU sempre foi muito cuidadosa nessa questão. Os livros que nós indicávamos, a UFU adquiria. Não em uma quantidade suficiente para fazer um trabalho de aula, mas com a possibilidade de consultar, os alunos fazerem um trabalho na biblioteca, complementar” (OLIVEIRA, 2014).

alguns desses livros poderiam ter sido usados apenas nas disciplinas oferecidas no Curso de Psicologia, e não, necessariamente, no curso de Pedagogia⁴⁹.

Um aspecto pertinente a esse período era o recurso ao *Banco do Livro*. Nesse período, os professores autorizavam os alunos a utilizarem um livro emprestado pela biblioteca. Esses livros atendiam à metade dos alunos da sala, sendo emprestado um livro para cada par de alunos, os quais tinham direito a ter a posse do livro por um semestre, enquanto a disciplina era oferecida. O livro a ser emprestado normalmente fazia parte das referências bibliográficas dos planos de curso da disciplina e era indicado pelo professor responsável pela mesma. A **figura 11** a seguir apresenta o modelo de impresso utilizado na época.

Figura 11: Modelo de impresso utilizado pelo professor para utilização do Banco do Livro nos anos de 1980.


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 PROAC - Pró-Reitoria Acadêmica

Banco do Livro - Empréstimo para Grupo

Curso: _____
 Departamento: _____
 Disciplina: _____
 Professor: _____
 Data da Devolução: _____

CÓDIGO	NOME DO ALUNO
1 -	
2 -	
3 -	
4 -	
5 -	

O primeiro aluno do grupo acima, está autorizado a retirar, para sua equipe, um exemplar do(s) livro(s):

AUTOR	TÍTULO	EDITORA

Observações: _____

Uberlândia, ____/____/____

Professor

PROAC 050 - Pró-Reitoria Acadêmica

Fonte: Acervo pessoal de CARVALHO (2014).

⁴⁹ Sobre a relação entre memória e esquecimento, Meihy afirma: “Convém lembrar que na história oral busca-se o registro da experiência vivencial ou, em alguns casos, informações factuais. Com elas, constitui-se um documento objetivo que vale por si e, nesse caso, dispensa análise, ou é equiparado com outros discursos ou documentos. O que emerge sempre, portanto, são as afirmações concretas; fora ficam os esquecimentos, que, contudo, fazem parte da totalidade dos eventos” (MEIHY, 2002, p.66).

Apesar da prática de se emprestar o livro para dois alunos, em geral, o impresso indica a possibilidade de se registrar um empréstimo para até cinco alunos, em que o primeiro da listagem estaria autorizado a retirar o livro para a equipe. É interessante notar que havia a previsão de uma data para devolução, a qual, normalmente, coincidia com a data prevista para a necessária utilização da obra.

4.4 – Considerações parciais sobre o regime semestral das habilitações

O período de transição acompanhou a distensão lenta, gradual e segura do final do período militar e o advento da Nova República. No campo da Educação brasileira, aconteceram grandes encontros e indicações a respeito de organização dos cursos de Pedagogia. A universidade passou por um processo de federalização: surgiu a Universidade Federal de Uberlândia. O Curso de Pedagogia tornou-se semestral. A Psicologia enquanto disciplina tornou-se conteúdo obrigatório do ciclo básico do curso de Pedagogia da UFU, nos quatro primeiros semestres: Psicologia Geral, Psicologia da Educação I, II e III, totalizando 240 horas, das 2.800 horas, representando oito e meio por cento. Porém, havia uma carga horária maior nas habilitações de Orientação Educacional e Magistério de matérias pedagógicas de segundo grau. No caso da Orientação Educacional, as horas destinadas a disciplinas relacionadas à Psicologia totalizavam 750 horas, representando vinte e seis por cento da carga horária total do curso.

Quanto ao conteúdo prescrito nos planos de ensino, configurou-se uma padronização da oferta dos conteúdos nas disciplinas do ciclo básico: a Psicologia Geral, com as bases históricas e metodológicas da Psicologia; a Psicologia da Educação I, com os conceitos e princípios do desenvolvimento humano, destacando as características da criança e da adolescência; a Psicologia da Educação II, com o estudo das teorias da aprendizagem; e a Psicologia da Educação III, com as teorias da personalidade e aspectos de ajustamento humano.

Quanto às categorias, *os conteúdos ministrados* efetivamente confirmaram, por meio dos depoimentos, os conhecimentos dos grandes sistemas de Psicologia (behaviorismo, associacionismo, funcionalismo, psicanálise) na Psicologia Geral; os conhecimentos relacionados à Piaget destacaram-se como parte da Psicologia da Educação I, por se tratar da Psicologia do Desenvolvimento, em que a demonstração das “provas piagetianas” foi lembrada; os conceitos behavioristas de Skinner

(condicionamento clássico, operante) apareceram na Psicologia da Educação II; e conteúdos de Psicologia da Personalidade (como a teoria freudiana) foram mencionados no que se refere à Psicologia da Educação III. Quanto aos autores importantes da Psicologia, o nome de Piaget se destacou na fala da professora entrevistada, assim como Emília Ferreiro. O nome de autores clássicos como Freud e Skinner foram lembrados, inclusive, o nome de Erik Erikson e sua teoria do desenvolvimento. Rogers foi pouco mencionado, enquanto Vigotski e Wallon não eram conteúdos ministrados na época.

Quanto às *práticas pedagógicas em sala de aula*, as aulas expositivas aconteciam de forma sistemática, com a utilização do quadro e giz. Outras técnicas de didática, como os seminários foram utilizados também. Porém, nesse período, surgiu o recurso ao “retro-projetor”, projetando as lâminas produzidas pelo próprio docente ou por estagiários e estagiárias. A técnica do GO-GV foi lembrada, mas não ficou clara se era muito utilizada nas aulas de Psicologia.

Na *relação entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica*, os professores de Psicologia continuavam a serem rígidos em seguir o programa, e essa conduta parecia ser um procedimento comum aos professores que lecionavam no curso de Pedagogia. Nesse período, os planos de curso passaram a ser apresentados aos alunos no início do semestre; assim, os mesmos tinham como perceber se o professor realmente estava cumprindo a proposta inicial a respeito da disciplina.

A *forma de avaliação da aprendizagem* ocorria por meio de provas tradicionais, em que as mesmas eram elaboradas com questões dissertativas e de múltipla escolha, como forma de avaliação individual; mas havia outros tipos de avaliação, por meio de atividades em grupo, como por meio dos seminários.

Na *relação com as outras disciplinas*, os depoimentos foram bem diversificados, mas os docentes pareciam recorrer à tentativa de estabelecer algumas conexões de seus conteúdos com outras áreas de estudo, como as disciplinas de metodologias, a Filosofia e a Sociologia. Mas não houve muita clareza quanto à interdisciplinaridade ou a existência de uma hierarquização de conteúdos por meio dos depoimentos.

A presença da *bibliografia* tornou-se comum nesse período de transição. Ao contrário do período anterior, houve um número significativo de planos de curso para análise de ementas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografia. Nesse sentido, foi possível elencar alguns livros comuns às quatro disciplinas de Psicologia do ciclo

básico. As obras mais comuns aos planos de curso, assim como aquelas mais lembradas pelos docentes, indicaram as seguintes publicações de destaque no período⁵⁰:

- | | |
|-----------------------------|--|
| Psicologia Geral | <p>KELLER, Fred. S. <i>A Definição da Psicologia</i>. São Paulo: E.P.U, 1970.</p> <p>KRECH, David e CRUTCHFIELD, Richard S. <i>Elementos de Psicologia</i>. vol. I e II. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974.</p> <p>MYRA Y LOPEZ, Emílio. <i>Psicologia Geral</i>. São Paulo: Melhoramentos, 1962.</p> |
| Psicologia da Educação
I | <p>AULT, Ruth. <i>Desenvolvimento cognitivo da criança</i>. RJ: Zahar, 1973.</p> <p>BEARD, Ruth M. <i>Como a criança pensa</i>. 4ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.</p> <p>BEE, Helen. <i>A criança em desenvolvimento</i>. São Paulo: Harbra, 1977.</p> <p>BIAGGIO, Angela Maria Brasil. <i>Psicologia do Desenvolvimento</i>. Petrópolis: Vozes, 1977.</p> <p>CAMPOS, Dinah Martins de Sousa. <i>Psicologia da Adolescência</i>. 3ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1976.</p> <p>CHARLES, C. M. <i>Piaget ao alcance dos professores</i>. Ed. trad. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1975.</p> <p>COUTINHO, Maria Teresa da Cunha. <i>Psicologia da Criança</i>. 1ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.</p> <p>JERSILD, ARTUR J. <i>Psicologia da Adolescência</i>. 6ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.</p> <p>MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucato. <i>Uma nova metodologia de Educação Pré-Escolar</i>. Cadernos de Educação. SP: Liv. Pioneira Ed, 1979.</p> <p>MUSS, Rolf. <i>Teorias da Adolescência</i>. 5ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.</p> <p>MUSSEN, PAUL H. <i>O desenvolvimento psicológico da criança</i>. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.</p> <p>OSTERRIETH, Paul H. <i>Introdução à Psicologia da Criança</i>. 5ª ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1962</p> <p>STONE, Joseph L. E CHURCH, Joseph. <i>Infância e Adolescência</i>. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.</p> |

⁵⁰ Os nomes em negrito se referem a obras comuns aos planos de ensino e mencionadas pelos depoentes também.

- Psicologia da Educação II
- BLAIR, Glenn Myers et alli. *Psicologia Educacional*. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967, 776p.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria em Aprendizagem*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bloch ed., 1969, 191p.
- CAMPOS, Dinah Martins de Sousa. *Psicologia da Aprendizagem*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1976, 260p.**
- DÓRIA, Madre Cristina Sodré. *Psicologia do Ajustamento Neurótico ou Psicologia Científica Geral***
- KLAUSMEIER, Hubert J. *Manual de Psicologia Educacional*. São Paulo: Harbra, 1977, 460p.
- MILHOLLAN, Frank e FORISHA, Bill. *Skinner x Rogers*. 3 ed. São Paulo: Sammus Editorial, 1978, 239p.**
- ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. 2 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973, 317p.
- SAWREY Charles e TELFORD, James M. *Psicologia Educacional*. 7ª reimp. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976, 526p.
- Psicologia da Educação III
- ALLPORT, Gordon W. *Personalidade*. Ed. da Universidade de São Paulo, 1966, 721p.
- ALLPORT, Gordon W. *Desenvolvimento da Personalidade*. São Paulo: Ed. Harder, 1962, 130p.
- D'ANDREA, Flávio Fortes. *Desenvolvimento da Personalidade*. São Paulo: Difusão europeia do Livro, 1972.
- MOFFATT, Alfredo. *Psicoterapia do Oprimido*. São Paulo: Cortez Editores, 1980.**

Quanto à formação dos docentes, esse período coincide com a contratação de docentes com pós-graduação lato sensu, especialização, mas que ao final do período começam a buscar a pós-graduação stricto sensu por meio do mestrado. Neste sentido, percebe-se a preocupação com a qualificação dos docentes; apesar de se tratar de um momento histórico em que havia maior oferta e oportunidades quanto a cursos de pós-graduação.

CAPÍTULO 5

A VOLTA AO REGIME ANUAL NO PERÍODO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS (1987-2006)

O final dos anos 1980 e o início da década de 1990 representaram um momento importante na Nova Ordem Mundial e na realidade brasileira, resultando em inúmeros debates no contexto educacional do Brasil. Na reconfiguração mundial, aconteceu o fim da Guerra Fria e a derrocada dos países com regime socialista no leste europeu, em que a própria União Soviética dissolveu-se enquanto Estado unificado, originando novos países independentes. Neste sentido, a economia de mercado avançou por todo o planeta, em um processo denominado globalização.

Se por um lado, as ideologias de esquerda com base socialista sofreram um enfraquecimento em escala mundial, inclusive com o recrudescimento do movimento sindical, a realidade brasileira foi de avanço da democracia e a apresentação de um cenário propício às críticas no âmbito educacional. Experimentou-se uma nova realidade de abertura política e de espaço para discussões sobre a situação e os rumos da educação brasileira.

5.1 – Primeira Fase (1987-1999): a Psicologia Sócio-histórica na UFU, os problemas de aprendizagem e as temáticas em Psicologia Educacional

Segundo Silva (2006), o recorte histórico que data de 1979 a 1988, compreendendo a década de 1980 é marcada como o período das propostas, em que a identidade do curso de Pedagogia estava em questão. Neste sentido, no início dos anos de 1980, criou-se o “Comitê Nacional Pró-reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” a partir de seminários e conferências realizados na década anterior, culminando no que ficou conhecido como o “Movimento Nacional de Revisão da Formação dos Profissionais da Educação” (SILVA, 2006, p.62).

A partir dos trabalhos do comitê nacional, foi elaborado o “Documento final”, da COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, em 1986, em que se buscava formar o professor enquanto educador, sendo a docência a base de identidade desse profissional.

5.1.1 - O projeto pedagógico de 1986 – a volta ao regime anual e o novo lugar da Psicologia

Em meio ao contexto de discussão sobre a formação do professor/educador, surge a proposta de um projeto pedagógico para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia em 1986. Esse projeto foi desenvolvido a partir dos estudos e pesquisas realizados entre 1978 e 1985⁵¹ com o intuito de serem analisados e incorrerem nas alterações curriculares do curso (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 1986). A partir do parecer 161/86 do Conselho Federal de Educação de 05/03/86, a proposta foi elaborada levando em conta que as instituições interessadas em reformular o curso poderiam fazer projetos com seus próprios planos de curso, desde que se buscasse a melhoria de qualidade na formação do professor. Nesta nova proposta, objetivava-se acabar com o predomínio das habilitações do período anterior, e propor duas áreas do Curso de Pedagogia: formação do Pedagogo (especialista em educação, em que ainda haveria a opção pelas especializações) e Magistério (para as disciplinas pedagógicas de 2º grau; para as quatro 1ªs séries do 1º grau; e para a pré-escola).

Outra mudança significativa consistia na mudança do currículo semestral para anual. Com a volta do regime anual, as disciplinas de Psicologia da Educação foram divididas em duas, I e II, com 120 h/a cada, totalizando 240 h/a e passaram a serem oferecidas nos dois primeiros anos do curso. Nesta nova proposta, aparecem os objetivos gerais, além de ementas e referências bibliográficas básicas. O **Quadro 22** a seguir apresenta as novas ementas.

⁵¹ Na análise do ano de 1980, consta um trecho de uma ata do colegiado de curso, em 11/09/80, em que está escrito: “Registro do item 03 da Pauta de Reunião Avaliação do Curso de Pedagogia: o baixo nível do curso, problemas de professores com alunos quanto a pontos de vista, reivindicações etc. Baixo nível sócio-econômico e cultural. Diante dessas considerações fica evidente a necessidade de maior número de reuniões do Curso de Pedagogia com efetiva participação dos alunos, maior integração os professores dos respectivos períodos, exigir estudos de Língua Portuguesa e descontar pontos dos erros de português nos trabalhos e provas a combinar com professores e alunos” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 1986).

Quadro 22 - Conteúdos das ementas das disciplinas de Psicologia da Educação do projeto pedagógico de 1986 a serem seguidas no currículo anual (1987-1990).

Ano	Disciplina	CH*	Ementa
1º	Psicologia da Educação I	120 h	-Introdução à Psicologia da Educação. -Metodologia científica aplicada à Psicologia da Educação. -As principais abordagens teóricas em Psicologia da Educação: dinâmica, comportamental e cognitivista. -Características físicas, emocionais, sociais e intelectuais do desenvolvimento da criança e do adolescente. -Fatores determinantes do ajustamento da criança e do adolescente: o indivíduo, a família, a escola e a sociedade.
2º	Psicologia da Educação II	120 h	-Contribuição das principais teorias da Psicologia da Educação para o processo ensino-aprendizagem: dinâmica, comportamental, cognitivista e humanista. -Aspectos teóricos da motivação e sua influência no desempenho acadêmico da criança e do adolescente. -Problemas de aprendizagem: análise dos aspectos psicomotores, sócio-emocionais e cognitivos que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

*Carga Horária da disciplina

O primeiro aspecto a ser considerado consiste na fusão dos conteúdos das disciplinas de Psicologia Geral e Psicologia da Educação I, ambas com 60 h/a no período semestral, na nova Psicologia da Educação I, com 120 h/a, do período anual, concentrando a parte introdutória do conceito e história da Psicologia, porém, mais especificamente na Educação⁵², e a Psicologia do Desenvolvimento. Porém, no caso da nova Psicologia da Educação II, com 120 h/a, percebe-se a definição dos conteúdos da Psicologia da Aprendizagem (teoria comum à Psicologia da Educação II, do período semestral), sem os conteúdos da Psicologia da Personalidade (teoria comum à Psicologia da Educação III, também do período semestral). Alguns conteúdos relacionados à Psicologia da Motivação são citados nesta disciplina.

Quanto às referências bibliográficas básicas, a maioria dos livros foi modificada em relação ao período anterior. Quanto às obras que haviam predominado durante o período das habilitações, de quinze obras elencadas na ficha da disciplina de Psicologia

⁵² A Psicologia Geral concentrava à Introdução à Psicologia enquanto ciência, discutindo seu conceito, objeto de estudo e metodologia. A partir dessa proposta de 1986, a ênfase é na Introdução à Psicologia da **Educação**, de forma específica.

da Educação I deste projeto de 1986, apenas quatro continuaram fazendo parte da referência em relação à bibliografia encontrada em planos de curso e fichas de disciplina das matérias do ciclo básico de 1978 a 1986. O **Quadro 23** a seguir apresenta as quinze obras.

Quadro 23: Referência bibliográfica básica da disciplina Psicologia da Educação I em ficha de disciplina proposta em 1986.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS
<p>ADRADOS, I. <u>Orientação Infantil</u>. RJ. Vozes, 1971, 4ª ed.</p> <p>AULT, Ruth. <u>Desenvolvimento cognitivo da criança</u>. RJ, Zahar, 1973.</p> <p>BEE, Helen. <u>A criança em desenvolvimento</u>. São Paulo, Harbra, 1977.</p> <p>BIAGGIO, ANGELA MARIA BRASIL. <u>Psicologia do Desenvolvimento</u> - Petrópolis. Vozes – 1977.</p> <p>CHARLES, C. M. <u>Piaget ao alcance dos professores</u>. RJ. Livros Técnicos e Científicos, 1975.</p> <p>COLEMAN, J. C. <u>A psicologia do anormal e a Vida Contemporânea</u>. S.P. Pioneira, 1973.</p> <p>COSTALLAT, D. M. <u>Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica manual da criança infradotada, método de avaliação e exercitação gradual básica</u>. Porto Alegre, Globo, 1976, 2ª ed.</p> <p>CRUICKSHANK, W. N. & JOHNSON, G. O. <u>A educação da criança e do jovem excepcional</u>. Porto Alegre, Globo, 1976, 2ª ed. 2 volumes.</p> <p>ELKIND, D. <u>Crianças e Adolescentes</u>. RJ. Zahar, 1975. 2ª ed.</p> <p>HURLOCK, E. B. <u>Desenvolvimento do Adolescente</u>. S.P. Mc Graw-Hill do Brasil, 1979.</p> <p>LE BOULCH, J. <u>O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos</u>. Porto Alegre. Artes Médicas, 1982.</p> <p>_____. <u>A educação em movimento: a psicocinética na idade escolar</u>. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.</p> <p>McKINNEY, J. P. FITZGERALD, H. E. STROMAN, E. A. <u>Psicologia do Desenvolvimento</u>. RJ. Campus, 1983, 3 vol.</p> <p>PENTEADO, V. M. A. <u>Psicologia e Ensino</u>. SP. Papelivros, 1980.</p> <p>RAPPAPORT, C.R. FIORI, W.R. HERZBERG, E. <u>Psicologia do Desenvolvimento</u>. SP. EPU, 1981, 4 vol.</p>

Fonte: Projeto Plano de curso das Habilitações em Pedagogia (1986).

Os livros presentes dos planos prescritos anteriores e que se encontram entre as quinze obras são “Desenvolvimento Psicológico”, de Ruth Ault (1973), “Psicologia do Desenvolvimento”, de Angela Maria Brasil Biaggio (1977), “A criança em desenvolvimento”, de Helen Bee (1977) e “Piaget ao alcance dos professores” (1975), de C. M. Charles.

Em relação às referências da Psicologia da Educação II, das onze obras apresentadas neste projeto de 1986, não há nenhuma obra comum ao período anterior. E a mudança não se deve à possível atualização de obras de publicação recente ao período, pois, das vinte e seis obras (considerando as duas disciplinas propostas nesse

novo projeto), catorze livros tiveram a publicação na década de 1970. O **Quadro 24** a seguir apresenta os livros⁵³.

Quadro 24: Referência bibliográfica básica da disciplina Psicologia da Educação II em ficha de disciplina proposta em 1986.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS
AUSUBEL, D. P. NOVAK, S.D. & HANESIAN H. <u>Psicologia Educacional</u> . RJ. Interamericana, 1980.
BIGGE, M. L. <u>Teorias da aprendizagem para professores</u> . SP. EPU, 1977.
BORDENAVE, J. D. PEREIRA, A. M. <u>Estratégias Ensino-Aprendizagem</u> . Petrópolis, Vozes, 1977.
COFER, C. N. <u>Motivação e Emoção</u> . RJ. Interamericana, 1980.
JOHNSON, J. D. & MYKLEBUST, R. H. <u>Distúrbios de Aprendizagem</u> . SP. Pioneira, 1983.
LINDGREN. <u>Psicologia na sala de aula</u> . RJ. Livros Técnicos e Científicos, 1977, 2 vol.
MURRAY, E. J. <u>Motivação e Emoção</u> . RJ. Zahar, 1978.
PATTO, M. H. <u>Psicologia Escolar</u> . RJ. Vozes, 1970.
PENTEADO, V. M. A. <u>Psicologia e Ensino</u> . SP. Papelivros, 1980.
PUENTE, M. <u>Tendências contemporâneas em Psicologia da Motivação</u> . SP. Autores Associados / Cortez Ed. 1982.
SEAGE, M. V. <u>O processo de Aprendizagem e a prática escolar</u> .

Fonte: Projeto Plano de curso das Habilitações em Pedagogia (1986).

As referências bibliográficas da Psicologia da Educação II confirmam a ausência de livros específicos sobre a Psicologia da Personalidade, enquanto destacam-se livros referentes à Psicologia da Motivação. A mudança de temática no conteúdo prescrito, substituindo o enfoque na Personalidade pelo tema da Motivação, provocou essa alteração significativa dos livros da bibliografia básica.

Após a análise do projeto pedagógico de 1986, houve o encaminhamento do mesmo para aprovação pelo Conselho Federal de Educação em 1990, o qual teve o reconhecimento em 1991 para as habilitações em Formação do especialista em Educação (Pedagogo) e da Formação em Magistério (Pré-escola⁵⁴ e Matérias pedagógicas do 2º grau). Nesse documento, consta a solicitação para o reconhecimento da habilitação em Magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau e a apresentação das fichas de

⁵³ Entre os livros que chamam a atenção no **Quadro 24** está *Psicologia Escolar*. A obra consta com “PATTO, M. H.” como autora. Porém, este livro pertence a Maria Helena Novaes, e não Maria Helena Souza Patto, como aparece na ficha de disciplina. Apesar de Patto tornar-se uma autora respeitada com suas críticas à Psicologia Escolar, sua produção acadêmica e literária tem destaque a partir dos anos de 1980, com *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar* (1981), *Introdução à Psicologia Escolar* (1981) e *A produção do Fracasso Escolar*: histórias de submissão e rebeldia (1990). O livro *Psicologia Escolar*, de Maria Helena Novaes é de 1970.

⁵⁴ No caso da habilitação para o Magistério de Pré-Escola, o curso de Pedagogia oferecia a disciplina Psicologia do Pré-Escolar, no terceiro ano, com carga horária de 120 h/a, para o curso diurno. No caso do curso noturno, as disciplinas eram divididas (Psicologia do Pré-Escolar I e II), ofertadas no terceiro e quarto anos, com 60 h/a cada. O curso diurno de Pedagogia era oferecido em quatro anos, e o noturno em cinco.

disciplinas para aprovação. Portanto, a partir dos anos de 1990, novas mudanças nos planos de curso de Psicologia da Educação começaram a apresentar suas novas características.

Os anos de 1990 representaram um período de abertura para novos estudos e pesquisas, em que houve uma produção maior de obras acadêmicas e bibliográficas em todas as áreas de conhecimento. Quanto à Psicologia da Educação, novos autores passaram a ser estudados em cursos de pós-graduação, como o russo Lev Vigotski e o francês Henri Wallon, no contexto do Curso de Pedagogia da UFU.

Os planos de curso e fichas de disciplina prescritos da Psicologia da Educação a partir dos anos de 1990 seguem uma direção bem definida a partir do projeto de 1986: duas disciplinas anuais, Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, com 120 h/a cada. Essa proposta continuará até o ano de 2005, com a proposta do novo projeto pedagógico, em que manterá a mesma carga horária. A única mudança a considerar acontece quando as disciplinas oferecidas nos dois primeiros anos passaram a serem ministradas no segundo e terceiro ano, tanto no curso diurno quanto noturno.

Quadro 25 – Relação dos programas eletrônicos disponíveis das disciplinas relacionadas à Psicologia do Curso de Pedagogia da UFU nos anos de 1990.

Anos 90	Planos de Cursos/Fichas de disciplinas com ementas e programas
1991 a 1993	Não consta
1994	Psicologia do Pré-escolar 1 (1994-3º e 4º anos); Psicologia do Pré-escolar 2 (1994-4º e 5º anos); Psicologia Infantil (1994-4º e 5º anos)
1995 a 1997	Não consta
1998	Psicologia da Educação 1 (1998-2º ano); Psicologia da Educação 2 (1998-3º ano)
1999 a 2000	Não consta

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Na década de 1990, ocorreu grande lacuna quanto aos dados eletrônicos fornecidos pela DIRAC-UFU, como foi demonstrado no **Quadro 25**. E neste caso, foi possível, mais uma vez, encontrar registros dos currículos por meio da dissertação de Lima (2004). De toda forma, outras nomenclaturas despertaram interesse, como Psicologia do Pré-escolar 1, Psicologia do Pré-escolar 2 e Psicologia Infantil.

Para entender essas novas disciplinas, é preciso levar em conta outra mudança de currículo por meio do Projeto: Plano de Curso das Habilitações em Pedagogia (PLANO DE CURSO DAS HABILITAÇÕES EM PEDAGOGIA, 1993), em que, além das habilitações previstas no projeto de 1986, inclui a) a formação do especialista em

educação, considerando as habilitações reconhecidas como administração, inspeção, supervisão escolar e orientação educacional, e b) formação do magistério, com habilitações reconhecidas como magistério da pré-escola e magistério das matérias pedagógicas do 2º grau, e ainda propõe a habilitação em magistério de 1ª a 4ª série dos anos fundamentais.

Algumas alterações importantes aconteceram quanto aos conteúdos programáticos e as referências bibliográficas. Em um plano de curso de 1990, encontra-se a nomenclatura Psicologia da Educação I, II e do Pré-escolar, apresentando uma proposta em relação às três disciplinas, em que aparecem três professores responsáveis pelas três disciplinas. A proposta da Psicologia da Educação I abordava a relação da Psicologia com a Educação e seus determinantes históricos, assim como as principais teorias psicológicas (Behaviorismo, Gestalt, Psicanálise, Humanismo e Psicologia Cognitiva). A Psicologia da Educação II referia-se às diferentes teorias da aprendizagem, considerando os principais problemas de aprendizagem e as propostas de superação dos mesmos. No caso da Psicologia do Pré-escolar, citava-se a preocupação em estudar a Psicologia da criança de 0 a 6 anos, aprofundando os temas estudados nas disciplinas anteriores de Psicologia.

As metamorfoses dos anos de 1990 foram surpreendentes, assim como se comprova no estudo desenvolvido anteriormente por Lima (2004). A autora analisou treze planos de curso, abordando todos os anos, exceto o ano de 1994 (ano em que se encontram as disciplinas de Psicologia do Pré-escolar 1 e 2 e de Psicologia Infantil nos dados eletrônicos da DIRAC). Em sua análise, as principais abordagens que predominaram no Curso de Pedagogia da UFU, foram: Comportamentalismo, Humanismo, Gestalt, Psicanálise, Psicologia Genética e Psicologia Sócio-histórica.

O aparecimento da presença maior dos conteúdos específicos das teorias da aprendizagem de Jean Piaget, Lev Vigotski e Henri Wallon aconteceram gradativamente ao longo da década de 1990. Nas décadas anteriores, os programas enfatizavam as temáticas, e a partir delas, estudavam-se os autores das teorias (Skinner, Freud, Piaget, Rogers, Ausubel, Bruner, entre outros⁵⁵). A partir dos anos de 1990, os programas passaram a dar maior ênfase às teorias (comportamental, humanista, Gestalt, psicanalítica, a Epistemologia Genética e a Psicologia Sócio-histórica) e seus autores como fundamentação inicial da disciplina para fazer a abordagem posterior das

⁵⁵ Lev Vigotski e Henri Wallon não eram estudados e não faziam parte dos programas até a década de 1990.

temáticas, como desenvolvimento, aprendizagem ou personalidade⁵⁶. Nesse sentido, as obras específicas de autores como Piaget e Wallon começaram a ter destaque na bibliografia, a partir de 1990, e Vigotski, em 1995; apesar de que a referência à Psicologia Sócio-histórica (ou Psicologia Histórico-cultural) já aparecesse em planos de curso de 1992.

Um plano de curso de 1990, em que se propõem os conteúdos a serem oferecidos nas disciplinas de Psicologia (Psicologia da Educação I e II e Psicologia do Pré-escolar), e onde se encontram nomes de três docentes, apresenta uma organização em que os conteúdos do primeiro e segundo semestre do ciclo básico do período das habilitações (Psicologia Geral e Psicologia da Educação I, ambas com 60 h/a cada) concentram-se na Psicologia da Educação I, com 120 h/a; e os conteúdos do terceiro semestre (Psicologia da Educação II, com 60 h/a) aparecem na Psicologia da Educação II, com 120 h/a também, porém acrescidos de novas temáticas, como as categorias de análise sobre o homem, o mundo, a sociedade e a educação, e a questão dos problemas de aprendizagem. A Psicologia da Personalidade, tema central da Psicologia da Educação III, com 60/a no período semestral, tornou-se definitivamente ausente como tema em destaque nas unidades.

⁵⁶ Lima (2004) também chega a essa conclusão: “Vale ressaltar ainda que, na década de 90 do século passado, a ênfase dada principalmente às Teorias em Psicologia, possibilitou-nos levantar a hipótese de que as temáticas relativas ao Desenvolvimento humano e ao Processo ensino-aprendizagem eram abordadas a partir dos referenciais teóricos contemplados pela disciplina, ou seja, as discussões sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem eram desdobramentos das grandes abordagens teóricas em Psicologia da Educação e não o contrário, como ocorria e pôde ser verificado nos planos dos últimos anos da década de 70” (p.105).

Quadro 26 - Conteúdos propostos para as disciplinas de Psicologia da Educação do currículo anual em plano de curso de 1990.

Ano	Disciplina	CH*	Ementa
1º	Psicologia da Educação I	120 h	<ul style="list-style-type: none"> - A relação da Psicologia com a Educação e seus determinantes históricos, assim como as principais teorias psicológicas (Behaviorismo, Gestalt, Psicanálise, Humanismo e Psicologia Cognitiva). - Estudo do desenvolvimento humano, desde o nascimento até a vida adulta, considerando aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos.
2º	Psicologia da Educação II	120 h	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes teorias da aprendizagem e suas relações com o ensino. - Categorias de análise como a visão de homem, de mundo, de sociedade e de educação. - Verificação prática dos principais problemas de aprendizagem e as propostas de superação dos mesmos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

*Carga Horária da disciplina

Essa proposta apresentava vinte e duas obras em sua bibliografia, em que se destacam os livros *A Psicologia da Criança*, de Jean Piaget e Barbel Inhelder (1986) e *Psicologia e Educação na Infância*, de Henri Wallon (1975), como havia sido recorrido anteriormente. A relação das obras confirma a retirada do enfoque na teoria da Personalidade, pois o único livro específico sobre este tema que permaneceu foi *Desenvolvimento da Personalidade*, de Flávio Fortes D'Andrea (1974).

Outro plano de curso, de 1995, apresenta os conteúdos das duas disciplinas (Psicologia da Educação I e II) divididos em seis unidades. É interessante perceber como a Unidade III, ao destacar a temática *Desenvolvimento e Aprendizagem*, ressalta a *Teoria Piagetiana*, a *Psicologia Sócio-Histórica* e o *Construtivismo*. Os temas elencados dos conteúdos programáticos da disciplina estão descritos no **Quadro 27** a seguir.

Quadro 27 - Relação de conteúdos programáticos em plano de curso de 1995.

Unidades	Conteúdo Programático
Unidade I	- Introdução à Psicologia: conceituação; história da Psicologia; a multiplicidade de teorias em Psicologia; sistematizando alguns conceitos com a Educação; Psicologia e Educação: um percurso histórico; a Psicologia da Educação no Brasil.
Unidade II	- Teorias em Psicologia: conceitos fundamentais, metodologias e contribuição para a Educação: Comportamentalismo; Gestalt; Humanismo; Psicanálise.
Unidade III	- Desenvolvimento e Aprendizagem: uma perspectiva interacionista: concepção de desenvolvimento (inatismo, ambientalismo, interacionismo); Teoria Piagetiana; Psicologia Sócio-Histórica; o Construtivismo e a Prática Pedagógica.
Unidade IV	- Parte Prática: aplicação e análise de atividades favorecedoras e avaliativas do desenvolvimento da pré-lógica do pensamento infantil.
Unidade V	- O processo de Ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e do número: a relação professor-aluno; a relação escola-família; a aprendizagem da criança excepcional.
Unidade VI	- Problemas de Aprendizagem na escola: o diagnóstico - a atuação do professor; propostas de intervenção nos problemas de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

O conteúdo compreendia temas a serem desenvolvidos em dois anos, nas disciplinas Psicologia da Educação I e II. Quanto às referências bibliográficas, este plano de curso apresentava trinta e três obras, em que a maioria era diferente dos principais livros adotados durante a década anterior⁵⁷. E, até o ano de 1997, predominaram as abordagens piagetiana e sócio-histórica, comprovando uma tendência do período.

Em 1998, as disciplinas de Psicologia da Educação I e II se dividem entre Unidades I e II, e III, IV e V, respectivamente. Na Psicologia da Educação I, a Unidade I concentra-se na introdução à Psicologia, enquanto a II trata dos conceitos fundamentais, metodologias e contribuições das grandes teorias psicológicas. Na Psicologia da Educação II, a Unidade III já destaca o Construtivismo e o Sócio-interacionismo por meio das teorias de Piaget e Vigotski, a Unidade IV apresenta as implicações desse interacionismo na escola, e a Unidade V trata dos problemas de aprendizagem. O **Quadro 28** a seguir apresenta os principais conteúdos.

⁵⁷ Em um plano de curso de 1996, com conteúdos programáticos das duas disciplinas, I e II, encontram-se cinquenta e nove obras nas referências bibliográficas!

Quadro 28 - Conteúdos propostos para as disciplinas de Psicologia da Educação do currículo anual da ficha de disciplina de 1998.

Ano	Disciplina	CH*	Conteúdo programático
1º	Psicologia da Educação I	120 h	Unidade I – Introdução à Psicologia – conceituação, História da Psicologia, Psicologia da Educação, A Psicologia da Educação no Brasil Unidade II – conceitos fundamentais, metodologias e contribuições para a Educação. (Comportamentalismo, Gestalt, Humanismo e Psicanálise).
2º	Psicologia da Educação II	120 h	Unidade III – O Construtivismo, o Socio-interacionismo e a prática pedagógica (Teoria Piagetiana e Psicologia Sócio-Histórica). Unidade IV – O Interacionismo e suas implicações na escola (psicogênese da língua escrita, visão construtivista do erro, a relação professor-aluno). Unidade V – Os problemas de aprendizagem (o fracasso escolar, o diagnóstico psicológico, propostas de intervenção nos problemas de aprendizagem).

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

*Carga Horária da disciplina

A prevalência das teorias interacionistas, sobretudo Piaget e Vigotski, nos planos de curso no final da década de 1990, fez com que Lima (2004) salientasse um desvio em relação ao propósito de contemplar a diversidade temática inerente a estas orientações metodológicas. Uma crítica da autora refere-se à substituição dos trabalhos originais dos teóricos por textos de comentadores durante as décadas de 1970 e de 1980, em que os textos originais somente voltaram a ser relacionados nos anos de 1990, a partir das traduções para o português.

Na década de 1990, houve, no âmbito da Psicologia e da Pedagogia no Brasil, discussões sobre a função da escola e a formação dos professores. Foi nesse período que se ganhou força os debates sobre problemas de aprendizagem e o acompanhamento de alunos portadores de necessidades especiais, o que passou a ser incorporado nos novos programas curriculares da disciplina. O tema Psicologia do Excepcional aparece na relação de conteúdos de 1995 (**Quadro 27**), mas não é proposto nos planos posteriores. Por isso, torna-se relevante entender como esses conteúdos se tornam possíveis? Como alguns conteúdos prevaleceram e outros deixaram de ter importância? E lembrando que, alguns ou muitos destes conteúdos estavam prescritos, mas podem não ter sido realizados na realidade pedagógica.

Um dado pertinente a esse respeito consiste na mudança de responsabilidade pela disciplina por parte dos docentes. Durante o período do predomínio das habilitações (1978-1986), os docentes que ministravam as disciplinas de Psicologia pertenciam aos departamentos de Psicologia e de Educação da UFU. Neste período que marca o início dos anos de 1990, os professores de Psicologia da Educação fazem parte apenas dos departamentos de Educação. Essa mudança pareceu ser importante para indicar alterações significativas de conteúdos programáticos e referências bibliográficas.

5.1.2 - História e memória de docentes e discentes no período interacionista

As entrevistas com a professora Myrtes Dias da Cunha, docente a partir de 1992, e a professora Camila Lima Coimbra, discente dos anos de 1990, permitiram compreender melhor o contexto da década de 1990 e como se ministrava a disciplina Psicologia da Educação.

A professora Myrtes Dias é professora da Faculdade de Educação e está na UFU desde 1992. Ela tem graduação em Psicologia e História, especialização em Alfabetização, Mestrado e Doutorado em Educação. Ela leciona Psicologia da Educação para o curso de Pedagogia desde que passou no concurso público.

A professora Camila Coimbra, doutora em Educação e docente da UFU atualmente, iniciou sua graduação em Pedagogia pela UFU em 1990, concluindo em 1993, com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Como ex-discente e depoente, ela lembra-se de não ter sido aluna da Profa. Myrtes na graduação⁵⁸, e durante a entrevista, lembrou-se apenas das aulas de Psicologia da Educação II. Ela não tinha lembrança da Psicologia da Educação I.

Quanto aos *conteúdos ministrados*, a professora Myrtes destacou a presença das teorias psicológicas clássicas (Behaviorismo, a Psicanálise e o Humanismo) na disciplina Psicologia da Educação I, enquanto as teorias interacionistas (a Epistemologia Genética, a Psicologia histórico-cultural e a Psicologia genética) são oferecidas na Psicologia da Educação II.

Então, a gente construiu essa organização, em que a Psicologia da Educação I fica com essa parte mais histórica da Psicologia, inclusive com as teorias que tem importância na história, na Educação: o Behaviorismo, a Psicanálise, e o Humanismo rogeriano: as três forças; e a Psicologia da Educação II fica com

⁵⁸ Ela foi aluna da profa. Myrtes em curso de pós-graduação.

a parte, vamos dizer assim, mais atual da Psicologia na Educação. São as teorias de caráter mais histórico-cultural: Piaget, que não é histórico-cultural, e o Vygotsky e o Wallon. Então, de alguma forma, eu estou implicada nisso, porque eu participei; então não é estranho pra mim. Ok, eu me reconheço nesta divisão (CUNHA, 2014).

Porém, essa proposta se refere ao estado atual da disciplina, o qual se configurou a partir do ano de 2005, o que pode ser confirmado em ficha de disciplina deste ano. A ex-discente, Camila Coimbra, enfatizou o conteúdo da teoria comportamental, ressaltando que o curso foi oferecido com predominância nessa abordagem, apesar de lembrar de outros conteúdos. Nesse sentido, as outras teorias não tiveram relevância em termos de graduação. O nome de Skinner foi lembrado, enquanto o de Vygotski foi destacado enquanto conteúdo da pós-graduação.

- Era, penso eu, a teoria comportamental o objeto da sua tese de doutorado (*referindo-se à professora da disciplina*), ou o que ela passou na época. Mas, Claudio, eu só me lembro de estudar Skinner. Sabe, onde que eu fui ver Vygotski? Com a Myrtes, em um curso de especialização que eu fiz, logo depois que eu fiz o Curso de Pedagogia, um curso de especialização em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste curso, eu tive aula com a Myrtes, e então tive a compreensão do que é, outra teoria que não fosse a behaviorista.
- Deixa eu te perguntar, quando você fala em “comportamental”, você lembra de estudar, por exemplo, vou tentando clarear, condicionamento...
- Condicionamento...
- ...operante, reforço, punição, Skinner...
- Skinner... mostrava os ratinhos pra gente, como o ratinho fazia, como o ratinho respondia, por que os animais respondiam desse jeito... e eu pensava: “mas é...” olha só minha cabeça! Eu era professora, eu tinha crianças que eram meus alunos, e eu olhava aquilo e pensava: “mas é isso que eu tenho que fazer com eles, eu tenho que provocar neles relações de estímulo e resposta ...”
- Estímulo e resposta...
- Estímulo e resposta. Eu lembro do quadro dela, de explicar no quadro, estímulo e resposta: “dá o estímulo, você tem a resposta.” E contando as histórias de como isso acontecia, os estudos, ela aprofundou muito nisso, nas teorias, o porquê de tudo que acontecia (COIMBRA, 2015).

Ao apresentar um plano de curso da professora com a qual ela havia sido aluna no período, ela lembrou-se da Psicologia Humanista de Rogers, porém acreditava ter feito apenas um trabalho sobre o assunto. Quanto à Psicanálise, ela afirmou com convicção que não houve conteúdo referente à Freud durante sua graduação em Pedagogia. E quanto a Piaget, ela lembrava-se de ter estudado na disciplina de Didática, com outra professora.

- E sobre as fases de desenvolvimento; a questão das características das faixas etárias: criança, adolescente...

- Piaget.
- Você se lembra de Piaget?
- Sabe onde é que eu vi a ideia piagetiana? Na disciplina de Didática; eu tinha uma professora (...) E ela trabalhou com Freinet. Ela trabalhou os livros de Freinet conosco. Na disciplina dela, trabalhava-se com livro mesmo. Eu lembro porque ela fez a gente fazer o mapa das teorias do desenvolvimento, e como a gente entendia esses processos da aprendizagem.
- E nessa disciplina (*Didática*), você estudou desenvolvimento?
- Sim; mas, Claudio, eu lembro de um quadro que a gente tinha que elaborar, bem grande assim, que a gente tinha que colocar as teorias e o que cada uma delas implicava na relação professor-aluno, no processo de aprendizagem. E a partir daí, eu não lembro mais. Eu lembro desse “quadro” que a gente tinha que fazer, mas eu lembro que eu vi na Didática (COIMBRA, 2015).

Quanto às *práticas pedagógicas em sala de aula*, a professora Myrtes destacou o predomínio da aula expositiva, o uso do quadro e giz, e do retro-projetor e suas transparências. Ela admitiu ser um tipo de recurso didático o qual causava cansaço e deveria ser desagradável para os estudantes. Porém, ela ressaltou uma dimensão agradável de interação com os alunos.

- Como a senhora dava aula no início dos anos de 1990, aula expositiva...
- Aula expositiva, como que a gente dava aula? Aula expositiva, falava na cabeça do povo...
- Mas além da aula expositiva, tinha o momento de discussão?
- Mas tinha o lado bom, a amizade, a proximidade... mas era aula expositiva.
- Quadro e giz?
- Quadro e giz.
- Retro-projetor?
- ... transparência e retro-projetor. Não tinha vídeo (CUNHA, 2014).

Essa constatação remete às discussões da obra *O Bom professor e sua prática*, de Maria Isabel da Cunha (2007) sobre esse fenômeno: “A exposição oral foi a técnica a que mais assisti” (CUNHA, 2007, p.135-136). Cunha (2007) cita outros recursos utilizados por professores que participaram de sua pesquisa de doutorado, mas é enfática sobre a predominância desse tipo de aula. “O ritual escolar está basicamente organizado em cima da fala do professor. Não há aqui nenhuma rotulação prévia de aula expositiva. Há, sim, a constatação de que é o professor a principal fonte da informação sistematizada.” (p.135-136). O docente como protagonista da aula ministrada pode não agradar aos defensores de uma educação centrada no aluno como forma progressista de ensino, mas a própria aceitação e até preferência dos discentes, reforça o fato dessa técnica ser recorrente.

Por outro lado, os estudantes, de acordo com estudos feitos, estão condicionados a ter um tipo de expectativa em relação ao professor. Em geral, ela se encaminha para que o professor fale, “dê aula”, enquanto ele, o

aluno, escuta e intervém quando acha necessário. O fato de se achar na condição de ouvinte é confortável ao aluno, especialmente se o professor possui habilidades de ensino que fazem com que a aula não se torne maçante. Este comportamento ratifica a tendência de que o ritual escolar se dê em cima de aula expositiva (CUNHA, 2007, p.135-136).

Cunha (2007) vai admitir em seguida a possibilidade de recorrência a essa didática ter relação com a falta de outros recursos: “é provável que professores e alunos assim se comportem por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica” (p.135-136). Porém, as décadas anteriores abordadas nesta tese evidenciaram as possibilidades de aulas com outras técnicas (seminários, GV-GO, júri-simulado).

O recurso às aulas expositivas, com o uso do quadro e giz, também foi predominante nas aulas de Psicologia da Educação II segundo a ex-discente Camila Coimbra. Ela ressaltou que a professora procurava ser dinâmica durante a exposição dos conteúdos, e que não recorria muito ao retro-projetor.

- Você se lembra das práticas pedagógicas em sala de aula?
- Expositiva. Aula expositiva. Mas a professora... eu acho assim, porque talvez eu tenha lembrado: eu considero que ela tenha sido uma boa professora. Porque eu também tive outras aulas expositivas, mas as pessoas eram... Ela é dinâmica, Ela dá exemplos, Ela leva a situações concretas.
- Ela usava retro-projetor? Ou predominava o uso de quadro e giz?
- Quadro e giz.
- Mas, às vezes, usava o retro?
- Não me lembro dela usando o retro. Era um recurso muito “parado” para ela. Ela era mais dinâmica...
- E seminários?
- Debates, em grupos.
- Alguns ex-discentes entrevistados por mim, os quais estudaram em décadas anteriores, citaram o GV e GO. Você se lembra dessa técnica em aulas de Psicologia?
- Não.
- E quanto a apresentação de seminários em aulas de Psicologia...
- Não lembro (COIMBRA, 2015).

Em relação à *forma de avaliação da aprendizagem*, a professora Myrtes contou que sempre recorreu a diversas formas, em que aplicava provas de conteúdo e passava atividades (trabalhos) para os alunos fazerem em casa. E ressaltou preocupar-se em ler as atividades dos alunos após a entrega das mesmas, fazendo correções e indicando a necessidade de alguma mudança pertinente.

- Qual o modelo de avaliação que a senhora utiliza, mudou-se muito com o tempo ou não?
- Tudo. Faço prova de conteúdo, dou trabalho para levar para casa...
- Diversificando...

- Sabe por quê? Acho que o aluno tem que ler o mínimo, não é? Mas, assim, eu consigo controlar? Minha ideia com a avaliação é dar uma “forçadinha de barra”. Faz parte do poder do professor. Mas eu consigo controlar? Não, não consigo. E antes eu me esforçava pra controlar, porque eu achava que a qualidade dependia disso. Agora eu já consigo viver bem, eu dou o trabalho, faço questão de ler! Mando bilhete, só não ponho tinta vermelha. Às vezes, eu demoro pra devolver, mas eu leio, eles copiam muita coisa, fica grande, mas eu me sinto assim mal se eu não leio mesmo nessas condições. Então, eu leio. Às vezes, demora para eu devolver, mas... eu não controlo. E convivo bem como isso hoje (CUNHA, 2014).

Quanto às lembranças da ex-discente Camila em relação à avaliação, ela lembra que havia prova e trabalho em grupo. A distribuição da pontuação, em provas e trabalhos, era dividida em cinquenta por cento para cada tipo de avaliação.

Quanto à *relação entre o conteúdo prescrito e a realidade pedagógica*, a professora Myrtes enfatizou a preocupação no início de sua carreira docente com o cumprimento do programa em sua totalidade; porém, mencionou não considerar essa imposição tão necessária para a aprendizagem dos alunos, o que mudou sua visão de mundo e conduta nos dias atuais.

Mas, muito daquela ênfase que eu dava no conteúdo, naquele rigor que eu tinha como iniciante, hoje eu tenho mais tranquilidade. Cumprir o programa, cumprir, não ficar uma folha do texto sem estudar! Hoje não tenho. Hoje eu confio mais na dinâmica que vai sendo introduzida na sala de aula. Então esse aprendizado foi muito importante para mim. Essa confiança; acho que isso é confiança, de que o trabalho tem as suas garantias e sua lógica particular com cada turma. Hoje eu acho assim, não importa, se eu cumpro com tudo que tinha previsto, até porque é um programa. Mas antes eu sofria muito. Eu me “acabava”, e provavelmente “acabava” com os alunos também. Tentando fazer isso valer (CUNHA, 2014).

Nas lembranças como ex-discente, a professora Camila lembra de que alguns professores costumavam trabalhar com as temáticas que estavam estudando em suas teses de doutorado. Ela tinha essa impressão quanto aos conteúdos da Psicologia da Educação II, mas lembrava-se com mais clareza em relação a uma professora da área de História da Educação, pois a mesma estaria trabalhando categorias dialéticas da teoria marxista. Nesse aspecto da realidade pedagógica, a ex-discente ressaltou perceber um distanciamento com a prática.

Sabe qual era sempre a minha crítica em relação às nossas disciplinas de fundamentos? O distanciamento que eles tinham da questão da prática. (...) eu tinha muito essa realidade aqui, de professores que trabalhavam com as suas teses, que estavam fazendo doutorado naquela época (COIMBRA, 2015).

Essa percepção revela a presença da subjetividade do professor que ministra aula, pois se trata de como o momento profissional e acadêmico do docente influencia em suas escolhas quanto à ênfase nos conteúdos teóricos programáticos a serem oferecidos. Essa suposta força da subjetividade aparece como um fator interessante a ser comparado com o impacto da legislação.

A *influência de normas e regulamentações curriculares* parece ser uma referência para o cumprimento dos conteúdos prescritos, e talvez tenha um papel determinante a partir dos decretos ou pareceres institucionais, a partir do aparato estatal; mas a legislação está mais para uma orientação que merece ser seguida, mas que pode ser flexibilizada. Segundo a professora Myrtes, a ementa corresponderia mais a uma inspiração.

- Se a senhora segue a ementa, o rigor da legislação que a define...
 - Eu sigo a ementa. Ela é uma inspiração, mas eu não sou escrava da ementa. Por tudo aquilo que te falei, eu não deixo o aluno “na mão”. Porque eu acho que tem um mínimo ali de informação. Mas eu já consigo ter flexibilidade para lidar com essas dificuldades todas. O tempo hoje é um tempo diferente, esse negócio de estudar está ficando difícil... até para nós, professores. Nós também estamos estudando pouco. Mas repito, não é estudar eu com meus livros, mas esse estudo que permite a discussão, que permite o posicionamento; nós só cumprimos ordens, não é? Isso que você está fazendo (*a pesquisa de doutorado*), nós não estamos fazendo mais, cada vez menos, a gente não tem tempo. Isso não é valorizado. Como você falou, onde que põe isso no Lattes (*currículo*)? Não tem como por, não é? Agora, eu não estou falando mal de ninguém, eu sofro um pouco com isso. Porque a maior parte do meu trabalho é de uma outra experiência de universidade, uma temporalidade mais qualitativa, meu tempo é outro. Sofro um pouco por isso, mas não sei onde isso vai nos levar. Eu vejo muita dificuldade. Eu sinto falta de muita coisa que era melhor. Mas não quer dizer que só tenha coisa ruim; porque esse negócio de dizer que antes era bom e agora está tudo ruim, também não é uma análise apropriada, pouco analítica, é muito apaixonado, às vezes, mas pouco analítico... então, ensina e transforma pouco tal postura. Mas tem muita mudança difícil em curso! (CUNHA, 2014).

É possível pensar que o docente mantém sua autonomia, bem na concepção kantiana e piagetiana, por ser capaz de refletir e decidir qual a necessidade de seguir rigidamente um conteúdo prescrito, ou se preferir, selecionar as temáticas de maior relevância em função das dificuldades de seguir a ementa à risca.

No caso da percepção da discente, a dificuldade em perceber a influência das normas e seu impacto parece ser clara, pois, na maior parte das vezes, os estudantes não

acompanham ou tomam conhecimento de mudanças da legislação que poderiam afetar no desenvolvimento de sua própria graduação⁵⁹.

- Você se lembra de mudanças em relação ao conteúdo, no decorrer da disciplina, em função da legislação? Ou se os atores sociais envolvidos estabeleciam as mudanças?

- Lá no curso de graduação, eu não tinha condições de perceber essas coisas, muito honestamente assim, não tinha. Eu não tinha essas clarezas. A minha única incisiva crítica ao curso de Pedagogia era a generalidade absurda que eu achava, falta de ir ao ponto da formação, e o distanciamento com a prática, pois eu era uma professora em exercício (...) (COIMBRA, 2015).

As mudanças curriculares foram menos evidentes para os discentes que para os docentes, pois os últimos tiveram maior conhecimento e domínio sobre os principais conteúdos da disciplina, e os primeiros não tinham formação suficiente ainda para compreender mudanças significativas quanto a temáticas, autores ou bibliografia.

5.1.3 – Ampliação das referências bibliográficas e suas metamorfoses

Ao analisar a bibliografia presente em planos de curso e fichas de disciplinas de 1990 a 1998, destacaram-se obras comuns ao período anterior (quando predominava o regime semestral e a formação por habilitações) como: *Desenvolvimento Psicológico*, de Ruth Ault (1973), *A criança em desenvolvimento*, de Helen Bee (1977), *Psicologia do Desenvolvimento* de Angela Maria Brasil Biaggio (1977) e *Desenvolvimento da Personalidade* de Flávio D’Andrea (1974). Em plano de curso de 1990, o qual apresentava uma formatação totalmente diferente dos padrões do período, apareceram obras específicas de Jean Piaget e Henri Wallon: *Psicologia da Criança* de Piaget e Inhelder (1986); e *Psicologia e Educação da Infância* de Wallon (1975). O **Quadro 29** a seguir apresenta as obras comuns ao recorte de 1990 a 1992.

⁵⁹ O Curso de Pedagogia talvez tenha a peculiaridade de manter os estudantes mais conscientes de alterações na legislação, pois possui disciplinas específicas referentes a essa área de estudo. Em outros cursos, provavelmente, informações sobre mudanças de regulamentações curriculares são mais difíceis de serem acompanhadas pelos discentes.

Quadro 29: Bibliografia em planos de curso de Psicologia da Educação (abordando as duas disciplinas, I e II) em planos de curso de 1990 e 1992.

Bibliografia Básica
<p>Obras que se destacam em planos de curso de 1990 e 1992.</p> <p>AULT, R. L. <u>Desenvolvimento cognitivo da criança</u>: a teoria de Piaget e a abordagem do processo, RJ, Zahar, 1978.</p> <p>BALDWIN, A. L. <u>Teorias do desenvolvimento da criança</u>. São Paulo, Pioneira, 1973.</p> <p>BEE, Helen. <u>A criança em desenvolvimento</u>. São Paulo, Harbra, 1977.</p> <p>BIAGGIO, A. M. B. <u>Psicologia do Desenvolvimento</u> – Petrópolis, Vozes, 1975.</p> <p>BIGGE, M. L. <u>Teorias da aprendizagem para professores</u>. SP. EPU/EDUSP, 1977.</p> <p>CARRAHER, T. N. <u>Desenvolvimento cognitivo e alfabetização</u>. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, RS, 1987.</p> <p>D'ANDREA, F. F. <u>Desenvolvimento da Personalidade</u>. São Paulo, Difel, 1974.</p> <p>DEMEOUR, A. et al. <u>Psicomotricidade - Educação e Reeducação</u>. São Paulo. Manole, 1984.</p> <p>ELKIND, D. <u>Crianças e Adolescentes</u>. RJ. Zahar, 1975. 2ª ed.</p> <p>FALCÃO, G. M. <u>Psicologia da Aprendizagem</u>. São Paulo, Ática, 1984.</p> <p>FERREIRA, M. G. <u>Psicologia Educacional</u> – Análise Crítica. São Paulo, Cortez, 1986.</p> <p>GOULART, Iris Barbosa. <u>Psicologia da Educação</u>. Petrópolis-RJ, Vozes, 2 ed, 1989.</p> <p>HENNEMAN, R. H. <u>O que é Psicologia</u>. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1977.</p> <p>HURLOCK, E. B. <u>Desenvolvimento do Adolescente</u>. S.P. Mc Graw-Hill do Brasil, 1979.</p> <p>LEITE, L. B. (org) <u>Piaget e a Escola de Genebra</u>. São Paulo, Cortez, 1987.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. <u>Democratização da Escola Pública</u>. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo, Loyola, 1987.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. <u>Psicologia Educacional</u>: uma avaliação crítica. In: LANE, Silvia T. M. e CODO, Wanderley.(orgs). <u>Psicologia Social</u>: o homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 8 ed, 1989.</p> <p>MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. <u>Uma nova metodologia de Educação Pré-Escolar</u>. São Paulo, Pioneira, 1979.</p> <p>MASSIMI, Marina. <u>História da Psicologia Brasileira</u>: da época colonial até 1934. São Paulo, EPU, 1990.</p> <p>MIZUKAMI, M. G.N. <u>Ensino</u>: as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986.</p> <p>PAMPLONA DE MORAIS, A. M. <u>Distúrbios da Aprendizagem</u>: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo, EDICON, 1986.</p> <p>PENTEADO, V. M. A. <u>Psicologia e Ensino</u>. SP. Papelivros, 1980.</p> <p>PFROM NETO, S. <u>Psicologia da Aprendizagem e do Ensino</u>. São Paulo, EPU, 1987.</p> <p>PIAGET, J. e INHELDER B. <u>A Psicologia da Criança</u>. São Paulo, Difel, 1986.</p> <p>SCOZ, B. J. I. et al. <u>Psicopedagogia</u>: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.</p> <p>URT, Sônia da Cunha. <u>A Psicologia na Educação</u>: do real ao possível. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de Mestrado – mimeo – 1989.</p> <p>WADSWORTH, B. J. <u>Piaget para professores da pré-escola e 1º grau</u>. 1987.</p> <p>WALLON, H. <u>Psicologia e Educação da Infância</u>. Lisboa, Editorial Estarpa, 1975.</p> <p>YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. <u>A crise e as alternativas da Psicologia</u>. São Paulo, Edicon, 1987.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Um plano de curso de 1995, já citado anteriormente, e que contem trinta e três obras, apresenta apenas as obras *O que é Psicologia*, de R. M. Henneman (1974), *Psicologia da Educação: fundamentos teóricos, aplicações e práticas pedagógicas*, de Iris Barbosa Goulart (1989), *Piaget e a Escola de Genebra*, de Luci Leite [org] (1987),

Ensino: as abordagens do processo, de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986) e *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*, de Beatriz Judith Lima Scoz et al (1987) como referências presentes em outros planos entre 1990 e 1995.

Um plano de curso de 1996, constando cinquenta e duas obras, apresenta a maior parte das obras presentes em plano de 1995. Entre os aspectos que se destacam, é preciso citar o nome de Paul H. Mussen, autor presente nas referências do período das habilitações (anos de 1980), as obras *A Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem* de Lev Semenovich Vygotsky (1989) e artigos publicados em periódicos como a revista *Psicologia: Ciência e Profissão* e o *Caderno Cedes*. O **Quadro 30** a seguir apresenta as obras comuns ao recorte de 1995 a 1999.

Quadro 30: Bibliografia em planos de curso de Psicologia da Educação (abordando as duas disciplinas, I e II) em planos de curso de 1995 e 1999.

Bibliografia Básica
<p>AJURIAGUERRA, J. <i>Manual de Psiquiatria Infantil</i>. São Paulo. Masson, s/d.</p> <p>ALENCAR, Eunice S. A Identificação e o Atendimento ao superdotado. In: <i>Psicologia: Ciência e Profissão</i>. Conselho Federal de Psicologia. Nº 1, 1992, p. 23-27.</p> <p>AZENHA, M. G. <i>Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro</i>. São Paulo. Ática, 1993.</p> <p>BRANDÃO, C. <i>O que é Educação</i>. São Paulo. Brasiliense. 1981.</p> <p>DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. M. <i>Psicologia na Educação</i>. São Paulo. Cortez. 1990.</p> <p>FELDHOSSEN, J. F. Algumas contribuições da Psicologia à Educação do superdotado. In: ALENCAR, E, S. (org) <i>Novas contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem</i>. São Paulo. Cortez. 1992. 205-217.</p> <p>FERREIRO, E. <i>Reflexões sobre Alfabetização</i>. São Paulo. Cortez. 1985.</p> <p>HENNEMAN, R. M. <i>O que é Psicologia</i>. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1974.</p> <p>IRIS, G. (GOULART, Iris Barbosa). <i>Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos, aplicações e prática pedagógica</i>. Petrópolis-RJ, Vozes, 1989.</p> <p>JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. <i>Problemas de Aprendizagem</i>. São Paulo. Ática. 1993.</p> <p>KUPFER, M. C. <i>Freud e a Educação: o mestre do impossível</i>. São Paulo. Scipione. 1991.</p> <p>LEITE, Luci B. (org) <i>Piaget e a Escola de Genebra</i>. São Paulo, Cortez, 1987.</p> <p>LEITE, L. B. As dimensões interacionistas e construtivistas e Vygotsky e Piaget. In: <i>Cadernos Cedes</i> nº 24, 1991, p. 25-31.</p> <p>MARX, M. H. e HILLIX, V. A. <i>Sistemas e teorias em Psicologia</i>. São Paulo. Cultrix, 1992.</p> <p>MIZUKAMI, M. G.N. <i>Ensino: as abordagens do processo</i>. São Paulo, EPU, 1986.</p> <p>MUSSEN, P. H. et al. <i>Desenvolvimento e personalidade da criança</i>. São Paulo, Harbra, 1977.</p> <p>NUNES, T. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E, S. (org) <i>Novas contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem</i>. São Paulo. Cortez. 1992. 15-50.</p> <p>OLIVEIRA, M. K. <i>Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico</i>. São Paulo, Scipione, 1993.</p> <p>PAIN, S. <i>Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem</i>. Porto Alegre. Artes Médicas. 1985.</p> <p>PATTO, M. H. <i>Introdução à Psicologia Escolar</i>. São Paulo. T. A. Queiroz, 1988.</p> <p>PIAGET, J. <i>Seis estudos de Psicologia</i>. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1980.</p> <p>_____. <i>Psicologia da Inteligência</i>. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura. 1972.</p>

<p>_____ <i>A Formação do símbolo na criança</i>. Rio de Janeiro. Zahar. 1978.</p> <p>PIAGET, J. e INHELDER B. <i>A Gênese das Estruturas Lógicas Elementares. Psicologia da Criança</i>. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.</p> <p>PINTO, A. V. <i>Sete lições sobre Educação de Adultos</i>. São Paulo. Cortez. 1982.</p> <p>RAPPAPORT, C. R. e Outros. <i>Psicologia do Desenvolvimento</i>. São Paulo, EPU, 1981.</p> <p>SÁ, E. Dias de. Interrogando a Deficiência. In: <i>Psicologia: ciência e profissão</i>. Conselho Federal de Psicologia. Ano 12. nº 3 e 4. 1992. P.12-15.</p> <p>SMOLKA, A. L. Prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: <i>Cadernos Cedes</i> nº 24, 1991, p. 51-65.</p> <p>SCOZ, Beatriz. J. I. et al. <i>Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional</i>. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.</p> <p>TELES, M. L. S. <i>O que é Psicologia</i>. São Paulo. Brasiliense. 1989.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. Implicações Educacionais. In: <i>A Formação Social da Mente</i>. São Paulo, Martins Fontes, 1989, 89-134.</p> <p>_____ As raízes Genéticas do Pensamento e da Linguagem e Pensamento e Palavra. In: <i>Pensamento e Linguagem</i>. São Paulo, Martins Fontes, 1989, 29-44; 103-132.</p>
--

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

As fichas de disciplina das matérias Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II de 1998 apresentam as referências bibliográficas, em que alguns livros estão mais atualizados quanto ao ano de publicação. Em relação ao conteúdo, a Psicologia da Educação I concentrava a introdução à Psicologia e os conceitos fundamentais, metodologias e contribuições das grandes teorias psicológicas. O **Quadro 31** a seguir apresenta as referências bibliográficas desta disciplina.

Quadro 31: Referência bibliográfica básica da disciplina Psicologia da Educação I em ficha de disciplina de 1998.

BIBLIOGRAFIA
<p>BOCK, A. M. B. e outros. <i>Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia</i>. São Paulo, Saraiva, 1994.</p> <p>BRANDÃO, C. <i>O que é Educação</i>. São Paulo. Brasiliense. 1981.</p> <p>HENNEMAN, R. M. <i>O que é Psicologia</i>. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1974.</p> <p>IRIS, G. (GOULART, Iris Barbosa). <i>Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos, aplicações e prática pedagógica</i>. Petrópolis-RJ, Vozes, 1989.</p> <p>KUPFER, M. C. <i>Freud e a Educação: o mestre do impossível</i>. São Paulo. Scipione. 1991.</p> <p>MARX, M. H. e HILLIX, V. A. <i>Sistemas e teorias em Psicologia</i>. São Paulo. Cultrix, 1992.</p> <p>MIZUKAMI, M. G.N. <i>Ensino: as abordagens do processo</i>. São Paulo, EPU, 1986.</p> <p>PATTO, M. H. <i>Introdução à Psicologia Escolar</i>. São Paulo. T. A. Queiroz, 1988.</p> <p>RAPPAPORT, C. R. e Outros. <i>Psicologia do Desenvolvimento</i>. São Paulo, EPU, 1981.</p> <p>TELES, M. L. S. <i>O que é Psicologia</i>. São Paulo. Brasiliense. 1989.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

A Psicologia da Educação II destacava o Construtivismo e o Sócio-interacionismo por meio das teorias de Piaget e Vigotski e os problemas de

aprendizagem⁶⁰. O **Quadro 32** a seguir apresenta as referências bibliográficas desta disciplina.

Quadro 32: Referência bibliográfica básica da disciplina Psicologia da Educação II em ficha de disciplina de 1998.

BIBLIOGRAFIA
<p>AJURIAGUERRA, J. <i>Manual de Psiquiatria Infantil</i>. São Paulo. Masson. s/d.</p> <p>AZENHA, M. G. <i>Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro</i>. São Paulo. Ática, 1993.</p> <p>CASTORINA, J. A. e outros. <i>Piaget/Vygotsky – Novas contribuições para o debate</i>. SP. Ática, 1995.</p> <p>FERREIRO, E. <i>Reflexões sobre Alfabetização</i>. São Paulo. Cortez. 1985.</p> <p>FREITAS, Maria Teresa. <i>O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil</i>. Campinas. Papirus. 1994.</p> <p>JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. <i>Problemas de Aprendizagem</i>. S.P. Ática, 1993.</p> <p>KRAMER, S. <i>Por entre as pedras: armas e sonhos na escola</i>. SP. Ática. 1993.</p> <p>LATAILLE, Yves de e outros. <i>Piaget, Vygotsky, Wallon</i>. Teorias Psicogenéticas em discussão. SP. Summus, 1992.</p> <p>LEITE, Luci B. (org) As dimensões interacionais e cognitivistas em Vygotsky e Piaget. In: <i>Cadernos Cedes</i>. Nº 24, 1991, p-25/31</p> <p>OLIVEIRA, M. K. <i>Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico</i>. São Paulo, Scipione, 1993.</p> <p>PAIN, S. <i>Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem</i>. Porto Alegre. Artes Médicas. 1985.</p> <p>PATTO, M. H. S. <i>A Produção do Fracasso Escolar</i>. São Paulo. T. A. Queiroz, 1993.</p> <p>PIAGET, J. <i>Seis Estudos de Psicologia</i>. RJ, Forense/Universitária, 1980.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. <i>A Formação Social da Mente</i>. São Paulo, Martins Fontes, 1989.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Nas lembranças da Professora Myrtes, as obras mais utilizadas e presentes nos planos de curso e fichas de disciplinas dos anos de 1990 foram *Psicologia na Educação*, de Cláudia Davis e Zilma de Oliveira (1990), *Ensino: as abordagens do processo*, Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*, de Marina Massimi (1990), a dissertação de mestrado *A Psicologia na Educação: do real ao possível*, de Sônia da Cunha Urt (1989) e *Psicologia da Criança*, de Jean Piaget e Barbel Inhelder (1986).

- O número de obras na bibliografia é muito grande, a senhora consegue lembrar quais as obras que predominaram? Se precisava buscar outras? Por exemplo, Helen Bee (*referindo aos livros “O ciclo vital” e “A criança em desenvolvimento”*)?

- Nunca trabalhei com a Helen Bee. Não. Devo ter trabalhado, mas não me lembro. Olha, eu trabalhei muito com a Cláudia Davis (*com Zilma de Oliveira, obra “Psicologia na Educação” – 1990*). Lembra, ela tem os quatro

⁶⁰ Nota-se que apesar do nome de Wallon aparecer entre as referências bibliográficas, não havia destaque para sua teoria nos conteúdos programáticos até 1998.

livrinhos, Psicanálise, o Comportamentalismo, Piaget... Não tenho certeza se tem psicanálise, humanismo... Behaviorismo, eu tenho certeza.

- Já havia Vigotski?

- Não, não havia Vigotski. Vigotski chegou na minha vida no mestrado, em 1991.

- E Wallon depois?

- E Wallon depois. Olha, eu tenho certeza da Cláudia Davis, Massimi (Marina Massimi – 1990), “História da Psicologia Brasileira”. A Mizukami (obra “Ensino: as abordagens do processo”-1986), eu comecei, porque é bem, “as abordagens do processo”, “O papel do professor!” Lembra? Cada teoria com os tópicos todos iguais no livro da Mizukami. Tem gente que trabalha com isso aqui até hoje, dentro do Curso de Pedagogia. Pasme!

- A obra é de 1986, não é?

- É, nossa, logo eu percebi que não é isso não.

- Bem no seu início, não?

- É, 1991, 1992, muito limitada. A Sônia Urt (Sônia da Cunha Urt, dissertação de mestrado: “A Psicologia na Educação: do real ao possível.” – 1989)... Aqui começou o Vigotski. A Sônia Urt é uma professora lá do Mato Grosso e no mestrado dela, ela começou a falar dessa questão da Psicologia Histórico-cultural. Então, para mim foi um encontro muito importante.

- Quanto a Piaget e Inhelder (obra “A Psicologia da criança” - 1986), parece que era muito usado nos anos de 1980, não?

- “A Psicologia da criança”, nós usamos muito mesmo. Então, eu estou me lembrando apenas desses. Agora, os outros... Olha, o Mário Magnusson (professor) é da Psicologia e da Matemática. Então, ele trabalhava muito com o Piaget. Muitas das obras aqui que aparecem nos programas antigos, piagetianas, tem a ver com o trabalho do Mário. E como a gente fazia o programa junto, cada um ia dando o seu toque ali com os alunos. Nem tudo que eu fazia, eles faziam também (CUNHA, 2014).

É importante notar que, quando questionada a respeito das obras de Helen Bee, como *A criança em desenvolvimento* (1977), presente em plano de curso de 1992, a professora Myrtes afirmou, inicialmente, que esta obra não havia sido utilizada por ela. Mas, logo depois, fica em dúvida. Ela também confirma, no trecho apresentado, que não utilizava obras de Vigotski e Wallon, apesar de que esses autores aparecem nas referências bibliográficas a partir dos anos de 1990.

5.1.4 – Considerações parciais sobre a primeira fase do período interacionista

Nessa primeira fase, o Curso de Pedagogia voltou ao regime anual, oferecendo as disciplinas de Psicologia da Educação I e II, com 120 h/a cada. Elas eram ministradas nos dois primeiros anos do curso. Os docentes estavam se qualificando em cursos de pós-graduação stricto-sensu e eram contratados mediante concursos públicos. Os conteúdos prescritos sofreram diversas alterações ao longo dessa fase, mas era possível conhecê-los por meio dos planos de aula apresentados pelos professores aos alunos no início do semestre. Os conteúdos curriculares dos programas prescritos relacionados à

Introdução à Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem permaneceram; porém, uma alteração importante foi a diminuição da ênfase na Psicologia da Personalidade, comum à disciplina Psicologia da Educação III do período anterior.

É importante ressaltar que os conteúdos prescritos sofreram muitas alterações ao longo desses anos. No início dessa fase, os conteúdos da Psicologia da Personalidade foram substituídos por teorias ligadas à Psicologia da Motivação. Mas, ao longo da década de 1990, os conteúdos começaram a dar ênfase às teorias interacionistas (Piaget, Vigotski e o Construtivismo), assim como os problemas de aprendizagem, de forma que ambos se consolidam ao final desse período.

Quanto à categoria *conteúdos ministrados*, o depoimento da ex-discente destacou os conteúdos relacionados à teoria behaviorista, sendo lembrados o nome de Skinner e os conceitos de estímulo e resposta, enquanto outros conteúdos foram mencionados como aprendidos na pós-graduação (como Piaget e Vigotski).

Quanto às *práticas pedagógicas em sala de aula*, a utilização das aulas expositivas e o recurso ao quadro e giz foram destacados, assim como havia acontecido nos períodos anteriores estudados.

A relação entre o *conteúdo prescrito e a realidade pedagógica* pareceu indicar uma flexibilidade do docente em relação aos conteúdos lecionados, os quais demonstraram maior liberdade e autonomia na execução do programa. Nesse sentido, aspectos subjetivos e contextuais (como os estudos da pós-graduação em que o docente se encontrava) influenciaram na ênfase em determinados temas dos programas das disciplinas.

Quanto à *forma de avaliação da aprendizagem*, apesar da manutenção do uso das provas tradicionais, havia avaliações por meio de atividades realizadas em grupo, em que esses dois modelos eram recorrentes nessa fase.

A grande característica da *bibliografia* nessa década consistiu na variedade de livros relacionados e a demasiada alternância em relação às obras, apesar da docente entrevistada destacar algumas destas. Essa bibliografia também evidenciou a ênfase nos autores interacionistas (Piaget e Vigotski) como os conteúdos predominantes, apesar de destacar temáticas como os distúrbios de aprendizagem, a questão do fracasso escolar e dos preconceitos no cotidiano escolar. Lima (2004) elaborou uma tabela com os autores e as obras mais presentes nas bibliografias dos planos de curso da disciplina Psicologia da Educação, dividindo em três recortes históricos (1978-1979, 1981-1986 e 1990-

2000). O número de autores e obras aumenta consideravelmente do primeiro recorte para o terceiro. No primeiro período (1978-1979), ela destacou quatro obras, no segundo (1981-1986), sete, e no terceiro (1990-2000), vinte e cinco livros. Entre os autores citados a partir dos anos de 1990, destacam-se Jean Piaget com as obras *Psicologia da inteligência* (1978), *A formação do símbolo na criança* (1972) e *Seis estudos de Psicologia* (1980), e Luci Banks Leite, como organizadora do livro *Piaget e a escola de Genebra* (1987), e com o artigo *As dimensões interacionistas e construtivistas em Piaget e Vygotsky* (1991). A menção aos livros aparece a cada plano de aula pesquisado, em que a discussão a respeito dos conteúdos das obras foi realizada junto à análise de ementas, objetivos e conteúdos programáticos.

5.2 – Segunda Fase (2000-2006): a consolidação das teorias interacionistas e os novos rumos no século XXI

A análise deste período baseou-se nas fichas de disciplina do Curso de Pedagogia da UFU disponibilizados pela DIRAC. A partir desse período, não foi mais possível estabelecer o diálogo com o trabalho de Lima (2004), pois seu recorte histórico encerrou-se no ano de 2000. Neste caso, a DIRAC disponibilizou os arquivos eletrônicos das disciplinas de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, oferecidas no segundo e terceiro ano do curso, respectivamente, dos anos de 2002 e 2005.

Em 2002, as fichas de disciplinas apresentam os tópicos das unidades da descrição do programa com subtópicos mais elucidativos sobre os conteúdos. Os conhecimentos da introdução à Psicologia permanecem na primeira unidade da Psicologia da Educação I, mas aparece em destaque, na segunda unidade, a questão epistemológica: inatismo, empirismo e interacionismo. Na terceira unidade, duas teorias psicológicas fundamentais se mantêm, como o Comportamentalismo de Skinner, e a Psicanálise de Freud. Uma mudança significativa se refere ao Construtivismo de Piaget que aparece nessa terceira unidade, no lugar da Gestalt e do Humanismo. Outra novidade importante se refere ao aparecimento da teoria de Wallon, pela primeira vez, na ficha de disciplina da Psicologia da Educação II, em sequência à teoria de Vigotski, na primeira unidade; a segunda unidade considera os três interacionistas (Piaget, Vigotski e Wallon), enquanto a terceira apresenta temas de Psicologia Educacional: a

questão do fracasso escolar na educação brasileira, a aprendizagem e seus problemas e a psicomotricidade. O **quadro 33** a seguir apresenta essas mudanças.

Quadro 33 - Conteúdos propostos para as disciplinas de Psicologia da Educação do currículo anual da ficha de disciplina de 2002.

Ano	Disciplina	CH*	Conteúdo programático
1º	Psicologia da Educação I	120 h	Unidade I – Psicologia e Educação: uma aproximação aos conteúdos e objetivos da Psicologia da Educação. Unidade II – A questão epistemológica e as bases das teorias psicológicas: o inatismo, o empirismo e o interacionismo. Unidade III – As principais contribuições da Psicologia para a Educação: As contribuições de Skinner: o Comportamentalismo; as contribuições de Freud: a Psicanálise; as contribuições de Piaget: o Construtivismo.
2º	Psicologia da Educação II	120 h	Unidade I – As contribuições da Perspectiva Sócio-histórica do desenvolvimento e da aprendizagem humanas: as contribuições de Vygotsky – o sócio-interacionismo na perspectiva histórico-cultural; as contribuições de Wallon – o sócio-interacionismo na perspectiva integradora biopsicológica. Unidade II – Piaget/Vygotsky/Wallon – semelhanças e diferenças. Unidade III – Temas em Psicologia Educacional: a questão do fracasso escolar na educação brasileira; a aprendizagem e seus problemas; a psicomotricidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

*Carga Horária da disciplina

Quanto à bibliografia prescrita, algumas obras continuam presentes conforme a década anterior, enquanto outras se destacam como novas referências. Se foi mencionada na análise da fase anterior, ao descrever a bibliografia prescrita na ficha de disciplina de 1998, a presença de obras atualizadas quanto ao ano de publicação, percebe-se, nesta ficha de 2002, algumas obras com data de publicação dos anos de 1970 e 1980. O **Quadro 34** apresenta os livros encontrados na ficha de disciplina da Psicologia da Educação I de 2002.

Quadro 34: Bibliografia da disciplina Psicologia da Educação I em ficha de disciplina de 2002.

BIBLIOGRAFIA
<p>ALENCAR, E. S. <i>Novas contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem</i>. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>ALVES, Maria Leila e outros (org). <i>Construtivismo em Revista</i>. São Paulo: FDE, 1994.</p> <p>BAUM, W. M. <i>Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.</p> <p>COLL, C. e outros (org). <i>Desenvolvimento Psicológico e Educação</i>. Vols 1 a 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.</p> <p>COLL, C. (org) <i>Psicologia Genética y educación: recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de la teoría de Jean Piaget</i>. Barcelona: Oikos-tau, 1991.</p> <p>D'ANDREA, F. F. <i>Desenvolvimento da Personalidade</i>. São Paulo, Difel, 1975.</p> <p>DELVAL, J. <i>Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</p> <p>FERREIRO, E. <i>Reflexões sobre Alfabetização</i>. São Paulo: Cortez, 1985.</p> <p>FIGUEIREDO, L. C. M. e DE SANTI, P. L. <i>Psicologia: uma (nova) introdução</i>. São Paulo: Educ, 1997.</p> <p>FONTANA, R. e CRUZ, N. <i>Psicologia e Trabalho Pedagógico</i>. São Paulo: Atual, 1997.</p> <p>KELLER, F. S. <i>Aprendizagem: teoria do reforço</i>. São Paulo: Herder, 1972.</p> <p>KUPFER, M. C. <i>Freud e a Educação: o mestre do impossível</i>. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>LARROCA, P. <i>Psicologia na Formação Docente</i>. Campinas: Alínea, 1999.</p> <p>PIAGET, Jean. <i>Problemas de Psicologia Genética</i>. Rio de Janeiro: Forense, 1976.</p> <p>RAPPAPORT, C. R. <i>Psicologia do Desenvolvimento</i>. Vol. 1 a 4. São Paulo: EPU, 1981.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Essa relação das obras da Psicologia da Educação I de 2002 apresenta o livro *Freud e a Educação: o mestre do impossível*, de Maria Cristina Kupfer (1989) e os quatro volumes de *Psicologia do Desenvolvimento*, de Clara Regina Rappaport (1981) como obras comuns à bibliografia de Psicologia da Educação I da fase anterior, na segunda metade da década de 1990. O livro *Reflexões sobre Alfabetização* de Emília Ferreiro (1985) aparece na bibliografia de uma ficha de disciplina da Psicologia da Educação II de 1998. E a obra *Desenvolvimento da Personalidade*, de Flávio Fortes D'Andrea (1975) volta a aparecer, sendo que este livro fez parte da bibliografia da década de 1980 e início da década de 1990. Essa alternância de livros é clara também quando se analisa a Psicologia da Educação II como pode ser confirmada no **quadro 35** a seguir.

Quadro 35: Bibliografia da disciplina Psicologia da Educação II em ficha de disciplina de 2002.

BIBLIOGRAFIA
<p>ALENCAR, E. S. <i>Novas contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem</i>. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>CASTORINA, J. A. e outros. <i>Piaget/Vygotsky – Novas contribuições para o debate</i>. SP. Ática, 1995.</p> <p>DANIELS, H. (Org) <i>Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos</i>. Campinas: Papirus, 1994.</p> <p>DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. <i>Psicologia na educação</i>. São Paulo: Cortez, 1990.</p> <p>FONSECA, C. <i>Educação Especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às ideias de Feurstein</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>JANUZZI, G. <i>A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil</i>. São Paulo: Cortez, 1985.</p> <p>JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. <i>Problemas de Aprendizagem</i>. S.P. Ática, 1993.</p> <p>LATAILLE, Yves de e outros. <i>Piaget, Vygotsky, Wallon</i>. Teorias Psicogenéticas em discussão. SP. Summus, 1992.</p> <p>LEITE, L. B. <i>As Dimensões Interacionais e Construtivistas em Vygotsky e Piaget</i>. In: <i>Cadernos Cedes</i>. Nº 24, 1991, p-25/31</p> <p>OLIVEIRA, M. K. <i>Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico</i>. São Paulo, Scipione, 1993.</p> <p>PAIN, S. <i>Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem</i>. Porto Alegre. Artes Médicas. 1985.</p> <p>RATNER, C. A. <i>A Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>REGO, T. C. <i>Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação</i>. Petrópolis: Vozes, 1995.</p> <p>RICHMOND, P. G. <i>Piaget: teoria e prática</i>. São Paulo: IBRASA, 1981.</p> <p>ZAZZO, René. <i>Henri Wallon: Psicologia e marxismo</i>. Lisboa: Perfis, 1978.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

No caso dessa bibliografia de Psicologia da Educação II de 2002, as obras comuns ao período anterior são *Piaget/Vygotsky – Novas contribuições para o debate*, de José Antônio Castorina e outros (1995); *Problemas de Aprendizagem*, de Elisabete de Assunção José e Maria Teresa Coelho (1993); *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão*, de Yves de La Taille e outros (1992); *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*, de Marta Kohl de Oliveira (1993); e *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*, de Sara Pain (1985).

Na ficha de disciplina de 2005, a mudança significativa acontece em relação à apresentação da teoria humanista de Rogers no lugar em que aparecia o Construtivismo de Jean Piaget na Psicologia da Educação I. A teoria piagetiana passa a fazer parte da Psicologia da Educação II, antecedendo as teorias de Vigotski e Wallon. Quanto aos temas relacionados à Psicologia Educacional, destacam-se algumas questões importantes sobre aprendizagem (condições escolares que contribuem ou prejudicam a

aprendizagem e o desenvolvimento infantil; a medicalização e a psicologização da aprendizagem; mitos sobre aprendizagem e fracassos escolares) e a situação da criança com problemas de aprendizagem (conceituação; diagnóstico psicológico e atuação do professor; fatores fundamentais; possibilidades de intervenção).

Quadro 36 - Conteúdos propostos para as disciplinas de Psicologia da Educação do currículo anual da ficha de disciplina de 2005.

Ano	Disciplina	CH*	Conteúdo programático
1º	Psicologia da Educação I	120 h	Unidade I – Psicologia e Educação: uma aproximação aos conteúdos e objetivos da Psicologia da Educação. Unidade II – A questão epistemológica e as bases das teorias psicológicas: o inatismo, o empirismo e o interacionismo. Unidade III – As principais contribuições da Psicologia para a Educação: As contribuições de Skinner: o Behaviorismo Radical; as contribuições de Freud: a Psicanálise; as contribuições de C. Rogers: o Humanismo.
2º	Psicologia da Educação II	120 h	Unidade I – Teorias do desenvolvimento e do aprendizado: o pensamento de Piaget – conceitos fundamentais; o pensamento de Vygotsky – alguns conceitos importantes para a educação escolar; o pensamento de Wallon – uma perspectiva integradora do desenvolvimento humano. Unidade II – Algumas questões importantes sobre aprendizagem: condições escolares que contribuem ou prejudicam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; a medicalização e a psicologização da aprendizagem; mitos sobre aprendizagem e fracassos escolares. Unidade III – A criança com problemas de aprendizagem: conceituação; diagnóstico psicológico e atuação do professor; fatores fundamentais; possibilidades de intervenção.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

*Carga Horária da disciplina

Quanto à Bibliografia, o procedimento de manter livros das referências das fichas de disciplinas do período anterior, acrescentando novas obras ou retomando outras que haviam sido retiradas acontece novamente. No caso das fichas de disciplina de 2005, aparece a distinção entre a Bibliografia Básica e a Bibliografia complementar. Os livros presentes na ficha de Psicologia da Educação I são descritos no **quadro 37** a seguir.

Quadro 37: Bibliografia da disciplina Psicologia da Educação I em ficha de disciplina de 2005.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
BOCK, A. M. B. e outros. <i>Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia</i> . São Paulo, Saraiva, 2000.
GOULART, I. B. Psicologia do Desenvolvimento. In: <i>Presença Pedagógica</i> . Dimensão. Vol. 5. n/26. Março/abril, 1999, p. 38-44.
HIPÓLITO, J. <i>Abordagem centrada e a Pedagogia</i> . Associação Portuguesa de psicoterapia centrada na pessoa e counseling. Lisboa, s/d.
LARROCA, P. <i>Psicologia na Formação Docente</i> . Campinas: Alínea, 1999.
PLACCO, V. N. Correntes Psicológicas subjacentes à Didática do Ensino: em foco o professor do ensino superior. In: CASTANHO e CASTANHO. <i>Tema e Textos em Metodologia do Ensino Superior</i> . Campinas: Papirus, 2001.
KELLER, F. S. <i>Aprendizagem: teoria do reforço</i> . São Paulo: Herder, 1972.
KUPFER, M. C. <i>Freud e a Educação: o mestre do impossível</i> . São Paulo: Scipione, 1989.
ROGERS, C. <i>Tornar-se pessoa</i> . Lisboa. Moraes Editora, 1975.
Bibliografia complementar
ALENCAR, E. S. <i>Novas contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem</i> . São Paulo: Cortez, 1992.
BAUM, W. M. <i>Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
COLL, C. e outros (org) <i>Desenvolvimento Psicológico e Educação</i> . Vols. 1 a 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
D'ANDREA, F. F. <i>Desenvolvimento da Personalidade</i> . São Paulo, Difel, 1975.
FIGUEIREDO, L. C. M. e DE SANTI, P. L. <i>Psicologia: uma (nova) introdução</i> . São Paulo: Educ, 1997.
FONTANA, R. e CRUZ, N. <i>Psicologia e Trabalho Pedagógico</i> . São Paulo: Atual, 1997.
RAPPAPORT, C. R. <i>Psicologia do Desenvolvimento</i> . Vol. 1 a 4. São Paulo: EPU, 1981.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Alguns livros novos aparecem na bibliografia básica de 2005 em decorrência da mudança de conteúdo em que a teoria humanista de Carl Rogers passa a fazer parte da Psicologia da Educação I: *Abordagem centrada e a Pedagogia*, de J. Hipólito (s/d) e *Tornar-se Pessoa*, de Carl Rogers (1975); permanecem as obras *Psicologia e Formação Docente*, de Priscila Larroca (1999); *Aprendizagem: teoria do reforço* de Fred S. Keller (1972); e *Freud e a Educação* de Maria Cristina Kupfer (1989); e destaca-se a obra *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*, de Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Trassi Teixeira (2000), como livro básico de introdução aos estudos em Psicologia. Na bibliografia complementar, todas as obras haviam sido mencionadas na ficha de disciplina de 2002.

A alternância entre algumas obras novas e outras já mencionadas anteriormente também acontece na bibliografia básica e complementar da Psicologia da Educação II de 2005, o que pode ser observado no **quadro 38** a seguir.

Quadro 38: Bibliografia da disciplina Psicologia da Educação II em ficha de disciplina de 2005.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
<p>CASTORINA, J. A. (org) Piaget/Vygotsky – Novas contribuições para o debate. SP: Ática, 2003.</p> <p>COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Cadernos Cedes, n. 28, 1992, p.23-29.</p> <p>FONTANA, R. e CRUZ, N. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.</p> <p>GALVÃO, I. Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.</p> <p>GOULART, I. B. (org) Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.</p> <p>MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org). Henri Wallon: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2003.</p> <p>MIRANDA, M. I. Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuição da teoria piagetiana. Araraquara/SP: JM Editora, 2000.</p> <p>OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.</p> <p>OLIVEIRA, M. K. de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. Cadernos Cedes, n. 35, 1995, p. 9-14.</p> <p>PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.</p> <p>RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1982. v. 1;2;3;4.</p> <p>SOPELSA, O. Dificuldades de aprendizagem: resposta em um ateliê pedagógico. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2000.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. Interação entre desenvolvimento e aprendizado. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.103-119.</p> <p>WALLON, H. O desenvolvimento social da criança. In: Psicologia e Educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1975, p. 149-225.</p>
Bibliografia complementar
<p>COLLARES, C. A.; MOYSÉS, M. A. Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>CORDIÉ, A. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p> <p>DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. Psicologia da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.</p> <p>PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.</p> <p>REGO, T. C. Vygotsky. uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

A lista dos livros no **quadro 38** apresenta as obras *Piaget/Vygotsky – Novas contribuições para o debate*, de José Antônio Castorina (2003); *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*, de Marta Kohl de Oliveira (1997); *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*, de Sara Pain (1985); *Psicologia na Educação*, de Cláudia Davis e Zilma de Oliveira (1990) e *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*, de Teresa Cristina Rego (1995) como aquelas que se mantiveram na mudança da bibliografia de 2002 para 2005. Porém, entre

as demais obras, algumas já haviam feito parte da bibliografia dos planos de curso dos anos de 1990.

5.2.1 – Considerações parciais sobre a segunda fase do período interacionista

As fichas de disciplinas das disciplinas Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, de 2005, pertencem ao atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2005), e foram os últimos documentos pesquisados quanto às ementas, aos conteúdos programáticos prescritos e bibliografia referente ao objeto de estudo desta tese.

Os conteúdos de Psicologia se encontram divididos em duas disciplinas anuais, com 120 horas/aula cada. A descrição do programa da Psicologia da Educação I indica a permanência de conteúdos comuns a outros os períodos pesquisados, como a introdução à Psicologia; porém, com uma ênfase na Psicologia relacionada à Educação. A questão epistemológica, a qual discute o inatismo, o empirismo e o interacionismo, tornou-se uma unidade específica, seguida das teorias clássicas: o Behaviorismo de Skinner, a Psicanálise de Freud e o Humanismo de Rogers. Porém, o aspecto a ser mais destacado é a consolidação das teorias interacionistas de Piaget, Vigotski e Wallon, as quais ocupam lugar de destaque na Psicologia da Educação II. Apesar da teoria piagetiana ter sido lembrada nas décadas anteriores, as teorias sócio-interacionistas de Vigotski e de Wallon se tornam recorrentes enquanto conteúdos comuns ao contexto nessa segunda fase do período dos projetos pedagógicos.

Outro aspecto relevante é a continuidade dos temas específicos da Psicologia Educacional relacionados aos problemas de aprendizagem, como a medicalização e a psicologização e o fracasso escolar, assim como a ênfase na criança com problemas em relação ao seu aprendizado (conceituação, diagnóstico e intervenção).

Essa última fase investigada indica o momento de estabilização dos conteúdos prescritos de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia a partir do último e atual projeto pedagógico. Porém, a preocupação com a prática pedagógica da disciplina persiste, inclusive, ao considerar a discussão e definição das Diretrizes Curriculares Nacionais nos anos de 2005 e 2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir de 2006, estabelecem a necessidade de aplicação, no campo da Educação, das contribuições dos conhecimentos da área de fundamentos, como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, entre outros, para

a formação dos licenciados em Pedagogia. Gatti (2010), ao discorrer sobre a formação de professores no Brasil, comenta a respeito e cita um trecho das Diretrizes.

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (GATTI, 2010, p.1357-1358).

No trecho das diretrizes, citado pela autora, nota-se que o termo psicológico aparece em meio aos termos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural. Nesse sentido, não há definição quanto à especificidade de disciplinas, mas que as mesmas contemplem os conteúdos relacionados a esses conhecimentos. A Psicologia passa a ser uma recomendação como campo de conhecimento a oferecer contribuições, não mais uma determinação específica enquanto disciplina obrigatória; e não há, também, nenhuma definição de conteúdos específicos (teorias, autores, temáticas) a serem prescritos nas propostas das fichas de disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada nesta tese permitiu perceber a aproximação entre a Psicologia e a Educação, e mais precisamente, entre a Psicologia e a Pedagogia a partir do século XIX, acontecendo o ápice dessa proximidade no século XX. E a partir dessa realidade, foi possível investigar a história da disciplina Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia no Brasil, em especial, no Curso de Pedagogia em Uberlândia, de 1959, ano de sua criação, até o ano de 2006, quando são implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

A Psicologia consolidou seu papel de ciência de fundamentos para a Educação ao longo do século XX, e especificamente no Brasil, ganhou muita importância durante o período escolanovista, em que se destacaram os trabalhos de Lourenço Filho, Noemi Rudolfer e Helena Antipoff. O campo de pesquisa e prática psicológica alcançou maior autonomia, mantendo uma relação estreita com as pesquisas em Educação neste período. E neste sentido, a disciplina Psicologia da Educação tornou-se presente nos currículos dos cursos de Pedagogia⁶¹, sendo ministrada em todos os seus anos de formação acadêmica.

A disciplina de Psicologia Educacional já se fazia presente no surgimento do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FFCLU). Neste sentido, os conhecimentos psicológicos estavam definidos enquanto conteúdo programático prescrito na formação de pedagogos, e posteriormente, de alunos de outras licenciaturas também. No primeiro currículo, em 1960, as disciplinas de Psicologia apareciam nos quatro anos do curso de Pedagogia, somando 570 horas/aula, o que representava vinte por cento ou um quinto de toda a carga horária do curso. Assim, a Psicologia da Educação, como disciplina de fundamentos, dividia com a

⁶¹ A Psicologia enquanto disciplina já estava presente nos Cursos Normais de formação de professores.

Filosofia, a Sociologia e a Biologia, a condição de uma das ciências de excelência da Educação, e, em especial, do Curso de Pedagogia em Uberlândia.

Um aspecto importante a considerar no início da análise da disciplina Psicologia da Educação foi a necessidade de considerar as outras matérias relacionadas diretamente ao conhecimento psicológico, em especial, a Psicologia Geral. Essa nomenclatura aparece desde a primeira década do curso, nos anos de 1960, e continua até o ano de 1986, no final do período das habilitações, em que a disciplina aparecia no primeiro ano ou semestre. A disciplina Psicologia Geral concentrava toda a parte introdutória sobre os conhecimentos relacionados à Psicologia como ciência, sua história, seu objeto de estudo e sua metodologia. E mesmo com o fim dessa matéria específica, parte de seu conteúdo continuou de 1987 a 2006, apesar de que a parte introdutória da disciplina de Psicologia da Educação I passou a concentrar especificamente no contexto educacional, e não mais na ciência psicológica em geral.

Nos anos de 1960 a 1970, a Psicologia Geral teve sequência com as disciplinas de Psicologia da Educação, em que houve uma alternância quanto aos conhecimentos a serem oferecidos no segundo, terceiro e quarto ano. No segundo ano, os conteúdos predominantes se referiam à Psicologia do Desenvolvimento, com a abordagem dos aspectos da criança e do adolescente; porém, foram encontrados esses mesmos conteúdos prescritos em programas do terceiro ano. Neste, havia um predomínio dos conteúdos de Psicologia da Aprendizagem, mas os mesmos apareciam em programas do segundo e quarto anos. E neste quarto ano, encontravam-se tanto conteúdos relacionados à aprendizagem, incluindo testes e medidas, quanto os conhecimentos da Psicologia da Personalidade.

Ao final da década de 1960 e no início dos anos de 1970, havia outras nomenclaturas específicas, como a Psicologia Especial e a Psicologia da Personalidade. Porém, foi possível encontrar uma padronização de conteúdos em que a Psicologia Geral tratava do conceito, da história e da metodologia da ciência psicológica, a Psicologia da Educação do segundo ano tratava da Psicologia do Desenvolvimento, a do terceiro ano, da Aprendizagem, e a do quarto, da Personalidade. Nesse período, percebeu-se que conceitos da teoria behaviorista, como condicionamento clássico e operante eram mencionados no que se referia à Psicologia da Aprendizagem.

Mas uma padronização definitiva aconteceu a partir do período das habilitações, de 1978 a 1986, durante o regime semestral do Curso de Pedagogia. Essa uniformização aconteceu em relação ao ciclo básico, em que nos dois primeiros anos do curso, eram

oferecidas as quatro disciplinas de Psicologia. Então, a Psicologia Geral abordava o conceito, a história e a metodologia; a Psicologia da Educação I, a Psicologia do Desenvolvimento; a Psicologia da Educação II, a Psicologia da Aprendizagem; e a Psicologia da Educação III, a Psicologia da Personalidade.

No período das habilitações, é importante ressaltar que a especialização em Orientação Educacional proporcionou outras disciplinas específicas em relação aos conteúdos de Psicologia, sendo um conhecimento soberano em relação aos demais conteúdos. Na habilitação Magistério de disciplinas de segundo grau, encontrou-se mais disciplinas relacionadas, mas não com tanta ênfase como no caso da habilitação em Orientação. Nas demais habilitações, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Administração Escolar, as disciplinas ficaram restritas ao ciclo básico, o que representou uma diminuição para a metade da carga horária do período anterior.

E a partir de 1987, com a volta do regime anual, os conteúdos do conhecimento psicológico se concentraram predominantemente nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II, com carga horária de 120 h/a cada, o que se manteve até a última reformulação, em 2005. Mas apesar de não mudar a carga horária e a nomenclatura das duas disciplinas, a organização dos conteúdos passou por várias mudanças. A primeira alteração significativa consistiu na retirada da Psicologia da Personalidade como tema central entre os conteúdos. A partir dessa alteração, nota-se que temáticas como a Psicologia da Motivação, os problemas de aprendizagem, a relação professor-aluno, a relação escola-família, a aprendizagem da criança excepcional, o fracasso escolar, o diagnóstico psicológico e a psicomotricidade passaram a aparecer entre as últimas unidades da Psicologia da Educação II.

A Psicologia da Educação I também trouxe algumas alterações importantes em que se alternaram algumas das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento das principais abordagens: Behaviorismo, Psicanálise, Humanismo e Cognitivismo. A introdução à Psicologia da Educação, incluindo sua história e metodologia, permaneceu como primeira unidade desde 1986 até 2005. Quanto aos grandes sistemas da ciência psicológica, apenas o Behaviorismo e a Psicanálise se mantiveram como conteúdos do primeiro ano. O Humanismo de Rogers deixou de aparecer nos programas prescritos no início dos anos de 2000, sendo substituído pelo Construtivismo de Piaget. Em 2005, o Humanismo retornou ao conteúdo programático da Psicologia da Educação I, enquanto a teoria piagetiana voltou a fazer parte da Psicologia da Educação II. Essas mudanças são refletidas na bibliografia.

A Psicologia da Educação II sofreu mais alterações de conteúdo e, conseqüentemente, da bibliografia. Apesar de seu conteúdo ter sido direcionado para as abordagens dos autores interacionistas (Piaget, Vigotski e Wallon), o que mais se destacou foram as temáticas da Psicologia Educacional: a relação professor-aluno; a relação escola-família; a aprendizagem da criança excepcional; os problemas de aprendizagem – a questão do fracasso escolar e as propostas de intervenção; a psicomotricidade; diagnóstico psicológico e a atuação do professor.

Esse estudo das metamorfoses das nomenclaturas e definição de ementas e conteúdos programáticos, assim como da bibliografia, permitiu compreender aspectos gerais da gênese, da função e das finalidades das disciplinas relacionadas à Psicologia da Educação durante sua trajetória histórica no curso de Pedagogia. Tomando como recorte temporal o período de 1959 a 2006, propõem-se como periodização da trajetória da disciplina Psicologia da Educação:

1º Período (1959-1977): período de desenvolvimento da disciplina Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FFCLU) e da Universidade de Uberlândia (UnU), nas duas décadas que antecederam ao processo de federalização. Esse período caracteriza-se pela alternância de nomenclaturas das disciplinas de Psicologia; definição restrita dos programas, sem os planos de curso ou fichas de disciplina formais; ausência de referências bibliográficas prescritas; e formação básica dos docentes, com, no máximo, pós-graduação lato sensu.

Entretanto, esse período é dividido em três fases, conforme as regulamentações para o Curso de Pedagogia a partir de leis e pareceres, alterações na definição de nomenclaturas, carga horária e contexto sócio-cultural.

1ª fase (1959-1963): fase em que a faculdade surge a partir dos interesses dos membros da Igreja Católica local, em que se queria evitar o avanço da ideologia comunista. A regulamentação predominante consiste na Lei 1.190/39 que orienta o curso a oferecer as disciplinas de Psicologia nos três primeiros anos. O curso é anual e os professores possuem formação elementar para ministrarem as aulas, pertencendo à própria cidade.

2ª fase (1964-1971): fase em que a faculdade passa por um momento de iluminação e modernização no contexto cultural, com a chegada de novos professores, de outras cidades, e a oferta de cursos de extensão. A regulamentação é baseada no parecer 251/62 do CFE, em que a Psicologia da Educação deve ser mantida como disciplina

obrigatória, e outras específicas podem ser oferecidas. As disciplinas de Psicologia chegar a somar 570 h/a ao final do curso.

3ª fase (1972-1977): fase em que a faculdade faz parte da UnU, a regulamentação passa a se basear na Lei 5542/71 e no parecer 252/69 do CFE, em que a formação dos pedagogos deve conter uma habilitação específica. Os professores apresentam especialização (pós-graduação lato-sensu) e as disciplinas de cunho psicológico somam 390 h/a.

2º Período (1978-1986): período de transição, em que o Curso de Pedagogia passa a pertencer à Universidade Federal de Uberlândia, em regime semestral, e oferece sistematicamente a formação por habilitações específicas. Havia ainda professores convidados e que possuíam pós-graduação lato sensu. Esse período caracteriza-se por meio das quatro disciplinas de Psicologia obrigatórias no ciclo básico, e de um grande número de disciplinas de cunho psicológico nos dois anos seguintes na habilitação em Orientação Educacional. As disciplinas do ciclo básico totalizam 240 h/a. Há uma definição da Bibliografia Básica.

3º Período (1987-2006): período de retorno ao regime anual no Curso de Pedagogia da UFU, em que há uma estabilização da disciplina Psicologia da Educação em 240 h/a, mas com alterações substanciais nos conteúdos programáticos e nas referências bibliográficas.

1ª fase (1987-1999): os professores passam a fazer e apresentar pós-graduação stricto-sensu (mestrado e doutorado), em um contexto em que já acontecem os concursos públicos para docentes. As mudanças significativas nos conteúdos prescritos dos planos de curso destacam o aparecimento das teorias psicológicas nos tópicos, com o destaque para a perspectiva de Lév Vigotski (Psicologia Histórico-cultural) no conteúdo prescrito. Os nomes dos autores e suas teorias apresentam distinção, em detrimento da organização das unidades conforme temática de estudo.

2ª fase (2000-2006): os professores são doutores ou estão em processo de doutoramento. A disciplina de Psicologia da Educação I concatena a introdução à Psicologia da Educação, a discussão epistemológica (inatismo x empirismo), o Behaviorismo de Skinner, a Psicanálise de Freud e o Humanismo de Rogers; e a Psicologia da Educação II abrange as teorias interacionistas de Piaget, Vigotski e Wallon, e as temáticas específicas da Psicologia Educacional.

A partir dessa caracterização historiográfica, o contato com as fontes orais por meio de entrevistas permitiram determinar categorias de análise: os *conteúdos*

ministrados; as práticas pedagógicas em sala de aula; a relação entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica; as formas de avaliação da aprendizagem; a relação com outras disciplinas/interdisciplinaridade; a influência de normas e regulamentações curriculares; e a bibliografia.

Os *conteúdos ministrados* se referem aos conteúdos prescritos que fizeram parte das lembranças dos depoentes, sendo evocados ou não; as *práticas pedagógicas em sala de aula* consistem nos recursos didáticos, técnicos e metodológicos utilizados pelo professor, com o uso da aula expositiva com quadro e giz, ou retro-projetor, os seminários, discussões em grupo, estudo dirigido, GV-GO, entre outros; a *relação entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica* permite investigar o cumprimento do programa por parte do docente e sua fidelidade à proposta da disciplina; as *formas de avaliação da aprendizagem* demonstram quais os tipos de avaliação utilizados pelo professor, como provas tradicionais ou trabalhos em grupo; a *relação com outras disciplinas/interdisciplinaridade* mostram o quanto as disciplinas estabeleceram vínculos ou diálogos, e até mesmo, um situação de hierarquização dos saberes; a *influência de normas e regulamentações curriculares* apresenta o impacto causado por mudanças na legislação quando às normatizações para a formação em ensino superior; e a *bibliografia* indica quais as principais obras presentes nos planos de curso ou fichas de disciplina e aquelas que foram efetivamente utilizadas durante o desenvolvimento das disciplinas de Psicologia.

Quanto à categoria *conteúdos ministrados*, notou-se que os depoentes ex-docentes da disciplina tinham lembranças mais nítidas que os ex-discentes, devido ao fato de que os últimos não se tornaram docentes na área de Psicologia. Isso confirma a questão de que o domínio de conteúdo é maior na área em que você se especializa ou torna-se professor. As lembranças dos docentes também atestaram para os conteúdos aos quais eles se identificavam mais. Por isso, a lembrança de determinado autor (Piaget, Freud, Skinner) tinha relação com a sua formação acadêmica e crença pessoal. É o que afirma Bosi (2003) ao mencionar que “uma intenção configura a narrativa, orienta seu fluir dinâmico” (p. 63). Um aspecto importante a considerar foi a lembrança dos ex-discentes quanto a algumas especificidades de ex-docentes, entrevistados ou não, da própria disciplina pesquisada ou de outras lembradas.

Entre os conteúdos prescritos e os conteúdos lembrados, destaca-se, primeiramente, a categoria *práticas pedagógicas em sala de aula*, em que as lembranças se referiam a aspectos marcantes da disciplina durante o seu desenvolvimento. Apesar

do reconhecimento dos depoentes sobre as variações quanto às didáticas e a utilização dos recursos técnicos, a aula expositiva foi forma de ensino mais presente em sala de aula. Essa constatação vai de encontro à possível tradição de se manter o professor como o protagonista do ensino, e a posição confortável do aluno como ouvinte. Mesmo que o Curso de Pedagogia represente um espaço de muitos recursos técnicos e metodológicos, e os professores possuam uma formação específica quanto à diversidade da didática, esse modelo de aula expositiva, dialogada, seja como quadro e giz, slides, retro-projetor ou data-show (nos dias atuais), permanece, e docentes e discentes ainda vivenciam essa prática pedagógica com grande intensidade.

Um cuidado especial é necessário ao analisar a *relação entre conteúdo prescrito e prática pedagógica*, pois a mesma apresenta muitas peculiaridades conforme o período pesquisado. No caso da primeira e segunda fase do primeiro período (1959-1971), não havia muita ênfase nas ementas das disciplinas para o conhecimento do estudante. Assim, o professor era responsável por cumprir o programa, assim como definir a bibliografia, sem muita informação por parte do aluno. A partir da terceira fase (1972-1977), com a elaboração dos primeiros planos de curso, o estudante poderia avaliar melhor essa coerência; nesse sentido, os docentes pareciam ser tradicionais e comprometidos com o cumprimento dos conteúdos. No segundo período (1978-1986), os depoimentos indicaram uma preocupação dos docentes em cumprirem o programa, inclusive, como característica singular dos professores da área de Educação; os discentes tinham conhecimento dos planos de curso no início do semestre. A partir do terceiro período (1987-2006), os docentes demonstravam maior autonomia e liberdade quanto a dois aspectos: cumprir o que julgasse necessário em relação às ementas, sem sentir uma imposição da mesma; e dar ênfase aos conteúdos relacionados às pesquisas que desenvolviam em sua pós-graduação.

A utilização das provas tradicionais, alternando questões dissertativas e de múltipla escolha, foi a *forma de avaliação da aprendizagem* comum à disciplina em toda a sua trajetória no âmbito do tempo e espaço estudados. Apesar do uso de outras formas como seminários e trabalhos em grupo, os ex-docentes e ex-discentes entrevistados admitiram o uso recorrente das provas para verificação do processo de aprendizagem na aplicação de, aproximadamente, metade da nota total da disciplina no ano ou semestre.

Na *relação com outras disciplinas*, a intenção constava em estabelecer aspectos de interdisciplinaridade ou de valorização de uma disciplina em detrimento de outra. As

entrevistas indicaram haver pouca preocupação por parte do corpo docente do curso em estabelecer conexões entre os diversos saberes. As mudanças na carga horária das disciplinas de Psicologia atestaram para uma diminuição do número de horas/aula destinadas a esses conteúdos, o que pode ser constatado ao abordar as variações do número de horas das disciplinas de fundamentos em geral.

O impacto da legislação, investigado por meio da categoria *influência de normas e regulamentações curriculares*, demonstrou representar uma orientação importante em relação à determinação quanto à Psicologia como disciplina obrigatória na formação dos pedagogos e educadores. Porém, a especificidade dos conteúdos a serem ministrados foi influenciada por escolhas dos próprios sujeitos envolvidos: professores e coordenadores. Esse aspecto é de extrema relevância porque permite inferir que houve autonomia e liberdade para tomada de decisão por parte dos atores sociais; os entrevistados não relataram lembranças de normas regulamentadoras influenciando na elaboração dos conteúdos programáticos, assim como na definição da bibliografia básica.

A categoria *bibliografia* também atestou a autonomia e liberdade dos docentes, as mudanças drásticas dos livros de um período para outro, sem a constatação de atualização dos livros quanto à data de lançamento, e revelou que os atores sociais escolhiam as obras conforme suas preferências na relação com o conteúdo programático prescrito. Nas primeiras décadas, 1960 e 1970, os próprios docentes pesquisavam e indicavam os livros a serem utilizados, pois não havia plano de curso ou ficha de disciplina, e portanto, não se encontrava definição de referencial bibliográfico. É importante ressaltar que, a partir dos anos de 1980 e da utilização do banco do livro, as obras eram escolhidas levando-se em conta aquelas que estavam disponíveis na biblioteca, para que os alunos tivessem o acesso às recomendações dos professores. A diversidade de obras encontradas nas últimas décadas, principalmente, a partir dos anos de 1990, foi tão grande que dificultou a definição de manuais e obras básicas. A pesquisa conseguiu indicar algumas obras recorrentes, constantes em alguns planos de curso ou fichas de disciplinas, sendo algumas mencionadas pelos depoentes.

Mas é preciso destacar que as alterações, além de passarem pela escolha dos docentes responsáveis e pela disponibilidade das obras no acervo da biblioteca da universidade, também se devem às mudanças de temáticas e autores. Ou seja, não era possível encontrar livros do próprio Henri Wallon antes da década de 1990 porque a teoria deste autor não fazia parte dos conteúdos programáticos das disciplinas de

Psicologia nesse período. Assim, as finalidades da disciplina consideraram uma relação constante entre a força da subjetividade dos sujeitos sociais, por meio de suas escolhas, assim como a força do contexto, como as mudanças curriculares que estavam acontecendo com a influência do próprio ambiente acadêmico. O fato de um professor entrar em contato com novos autores e novas pesquisas em sua pós-graduação influenciou em as suas escolhas quanto ao conteúdo programático. Enquanto os docentes que se tornaram mestres nos anos de 1980 aprimoravam-se nos estudos de Epistemologia genética, a partir das teorias de Jean Piaget e Emília Ferreiro, aqueles que se tornavam doutores a partir dos anos de 1990 e 2000, descobriam as novidades da Psicologia histórico-cultural de Lévy Vigotski.

As categorias indicaram aspectos relevantes para a compreensão da gênese, da finalidade e do funcionamento da disciplina. Porém, este último representou o ponto que envolve também a realidade pedagógica. Se a legislação parece ter tanta relevância para a gênese, algo novo parece ter sido crucial para o funcionamento: a força da subjetividade em sua interação com o contexto sócio-cultural, econômico e político.

Imagine um conjunto habitacional sendo construído como iniciativa do poder público e com recursos financeiros do Estado. As casas são entregues aos moradores com um padrão em suas construções: a quantidade de ambientes, a infraestrutura básica com saneamento e instalação elétrica, o espaço livre para ampliação das obras, como o muro da frente e o portão, a varanda ao fundo como área de lazer, entre outros projetos. No momento de entrega da obra, todas as casas são iguais. Os moradores são contemplados e começam a habitar no local. Eles se tornam responsáveis pela ampliação de suas moradias a partir deste momento. Espere passar cinco anos e retorne ao local. Não haverá nenhuma casa idêntica à outra. Elas terão cores diferentes, muros e portões diferentes, algumas com garagem coberta, outras não. Esta é a força da subjetividade. E o mesmo acontece com cada disciplina ao longo do tempo. Mesmo que parte de sua estrutura se conserve, cada docente responsável “dá a sua cor” à disciplina. Assim como as moradias podem ter mais quartos que salas, mas em algum momento, tornar um quarto em uma nova sala, os professores distribuem os conteúdos conforme o formato que acreditam ser o necessário no atendimento às demandas da formação do discente.

Desta forma, seria quase impossível pensar em uma experiência discente compatível à de outro aluno quando se trata de professores diferentes na mesma disciplina. A história da Psicologia como ciência, provavelmente, foi oferecida como

conteúdo inicial ao longo das décadas de ensino do conhecimento psicológico para os pedagogos em formação, mas o funcionamento da transmissão e discussão dessa temática teve suas especificidades conforme o docente de determinado período. E até com o mesmo docente, em outro momento da oferta da disciplina. O papel dos atores sociais e da legislação para a gênese e a definição das finalidades são facilmente compreensíveis, mas a subjetividade desses atores, a partir de sua autonomia e liberdade, conforme a pesquisa demonstrou, são evidenciadas com muita clareza no funcionamento da disciplina, na realidade pedagógica do processo de ensino e de aprendizagem. Os interesses individuais, subjetivos, e, muitas vezes, compartilhados em grupos, são fatores de grande impacto na definição de ementas, dos conteúdos programáticos e do referencial bibliográfico das disciplinas acadêmicas, assim como direcionam as ações pedagógicas diárias na execução do conteúdo prescrito de qualquer matéria acadêmica. Mas é necessário perceber as dimensões do contexto, pois as mesmas provocam impacto na construção da própria subjetividade. Pois as próprias escolhas dos docentes dependeram das oportunidades de acesso aos conhecimentos oferecidos conforme o momento histórico em que estavam inseridos: a oportunidade de qualificação em pós-graduação, a possibilidade de desenvolver pesquisas, o acesso a novas referências bibliográficas.

A interação entre a dimensão do contexto e as particularidades dos sujeitos também deve considerar a percepção do discente quanto à disciplina. As lembranças dos depoentes quanto ao período em que foram estudantes remetem aos próprios interesses e vivências da época. O papel da Psicologia como fundamento do Curso de Pedagogia sofreu o impacto das reorganizações curriculares, em que sua quantidade de horas/aula diminuiu significativamente de 1960 a 1986. De 1987 a 2006, ela completou duas décadas em que ocupa um mesmo espaço na grade curricular do curso na UFU, em que Psicologia da Educação I e II mantém 120 horas/aula, sendo oferecidas em dois anos. Porém, os conteúdos realmente transmitidos podem ter uma referência prescrita, mas dependem dos atores sociais envolvidos: docentes e discentes.

A pesquisa no campo da história disciplinar permite conhecer as relações entre o conteúdo prescrito e a realidade pedagógica, a realização interativa do currículo e uma possível hierarquização dos saberes. Essa área de estudos permanece um terreno fecundo e de grande relevância para se compreender como a construção de ementas, conteúdos programáticos e bibliografia sofrem transformações significativas conforme o recorte histórico estudado, a partir das mudanças de leis e regulamentações, assim como

as interações existentes entre os atores sociais envolvidos na gênese, na definição das funções e do próprio funcionamento de uma disciplina escolar ou acadêmica, os quais podem propiciar uma maior oferta de conteúdos específicos (como os conhecimentos psicológicos) ou até mesmo, uma diminuição significativa da presença de determinados temas e temáticas específicas de uma área de estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rúbia Sousa et al. O professor de ensino médio e a psicologia em seu cotidiano escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 11, n. 1, junho 2007.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (org) **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ : Conselho Federal de Psicologia, 2004.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. **Psicologia da Educação**. São Paulo, nº 22, p. 79-94, 1º sem. 2006, p.79-94.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Educacional e Escolar** (on line) Vol. 12, nº 2, Julho/ Dezembro 2008, p. 469-475.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Os livros didáticos de psicologia Educacional: pistas para análise da formação de professores (as) – (1920-1960). **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 15, n.1, junho 2007.

AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

BARBOSA, Deborah Rosário. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Psicologia) São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 2011.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia Escolar**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC – Cortez Editora, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BONTEMPI JR., Bruno. O ensino e a pesquisa em História da Educação Brasileira na cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962). In: **História da Educação**, ASPPHE/FAE/UFPel, Pelotas, nº 21, jan/abr. 2007.

BORGES, Bruno Gonçalves. **A disciplina História da Educação na Universidade Federal de Uberlândia/MG (1960-2000)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (org) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2006, p.183-191.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 35-38.

CABRAL, Annita de Castilho e Marcondes. A Psicologia no Brasil. Boletim [Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP] **Psicologia**, nº 3, São Paulo, nº 119, 1950, p. 11-51.

CAETANO, Coraly Gará; DIB, Miriam Michel Cury. **A UFU no imaginário social**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1988.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – artes do fazer**. 9 ed. V. 1 Petrópolis: Vozes, 2003.

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares. **Teoria e Educação**, nº 2, Porto Alegre-RS: Panorâmica, 1990, p. 177-229.

COLL, César. Origem e evolução da psicologia da educação. In: COLL, C. (org) **Psicologia da Educação**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 19ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDES, Maria Dolores Sanches. **As origens do curso de pedagogia: um capítulo do ensino superior em Uberlândia, Minas Gerais (1957-1963)**. Uberlândia: [Dissertação de Mestrado]-Unitri, 2003.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. O múltiplo surgimento da Psicologia. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. (org) **História da Psicologia: rumos e percursos**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. rev ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI JÚNIOR, Décio, MONARCHA, Carlos. e BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.) **O Ensino de História da Educação em perspectiva internacional**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2009.

GONDRA, José; SILVA, José Cláudio Sooma. (Orgs.). **História da Educação na América Latina: ensinar & escrever**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Trad. de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 10ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUERRA, Clarisa Terezinha. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. **O percurso institucional da disciplina “História da Educação” em Minas Gerais e o seu ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928 – 1970)**. Tese (Doutorado em Educação) Uberlândia-MG: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. Trad. Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. (org) **História da Psicologia: rumos e percursos**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 01, Sociedade Brasileira de História da Educação, SBHE, jan-jul., 2001, p. 9-43.

LAROCCA, Priscila. **Psicologia na formação docente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs). **Psicologia e Formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. **A disciplina História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Minas Gerais (1947-1971)**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

LIMA, Lucianna Ribeiro de. **Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UFU: retrospectiva histórica da disciplina**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A Psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando de (org). **As ciências no Brasil**. v. 2. São Paulo: Melhoramentos, 1955, p.263-296.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINEZ-OTERO, Valentín. **Teoria e prática da educação**. Trad. Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

MASSIMI, Marina. As ideias psicológicas na produção cultural da Companhia de Jesus no Brasil do século XVI e XVII. In: MASSIMI, M.; GUEDES, M. C.(org) **História da Psicologia no Brasil**: novos estudos. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004.

MASSIMI, Marina. As ideias psicológicas no Brasil nos séculos XVII e XVIII. In: MASSIMI, M.; GUEDES, M. C.(org) **História da Psicologia no Brasil**: novos estudos. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004b.

MASSIMI, Marina. Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T.(org) **História da Psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2007.

MASSIMI, Marina. O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil no século XIX. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T.(org) **História da Psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2007b.

MASSIMI, Marina; GUEDES, M. C.(org) **História da Psicologia no Brasil**: novos estudos. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MONARCHA, C. **Brasil Arcaico, Escola Nova**: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A., 2001.

NÓVOA, Antônio. História da Educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, nº 4 (XIV), pp. 417-434, 1996.

OELKERS, J. Johann Friedrich Herbart, 1776-1835. In: PALMER, Joy A. (org) **50 Grandes Educadores** (Trad. Mirna Pinsky). 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 115-120.

OLINTO, Plínio. A Psicologia Experimental no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (org) **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ : Conselho Federal de Psicologia, 2004, p. 25-31.

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. **Em busca de uma proposição metodológica para os estudos das cidades médias: reflexões a partir de Uberlândia (MG)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Maria Teresa. Percurso e Situação do Ensino da História da Educação em Portugal. In: GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). **Percursos e desafios da pesquisa e ensino da História da Educação**. Uberlândia-MG: Edufu, 2007, p. 75-97.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção memória da educação)

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. Trad. Suely Sonoe Murai Cuccio. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Dener Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Prefácio. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOLIGO, Ângela Fátima. Contribuições da Psicologia Social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. (Org) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 143-158.

TARDIF, Maurice. O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org). **A Pedagogia: Teorias e Práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 353-367.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14. Mai/Ago. 2000. p. 61-88.

TAVARES, Fausto Antônio Ramalho. **A ordem e a medida: Escola e Psicologia em São Paulo (1890-1930)**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

THOMPSON, Paul. História Oral e Contemporaneidade. **História Oral**, n. 5, junho de 2002, p.9-29.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Currículo do Curso de Pedagogia (Processo 04/81)**. Uberlândia, 1981. Arquivo da Coordenação do Curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Jubileu de prata da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia 1960-1985**. Uberlândia: UFU, (s/d).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Instituto de Psicologia**. Disponível em: <<http://www.ip.ufu.br> Acesso em: 12 out. 2014 >

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Plano de curso das Habilitações em Pedagogia**. Uberlândia, 1986. Arquivo da Coordenação do Curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto “Plano de curso das Habilitações em Pedagogia” 1986-1990**. Uberlândia, 1993. Arquivo da Coordenação do Curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Uberlândia, 2005. Arquivo da Coordenação do Curso de Pedagogia.

VANDENBOS, Gary R. (org) **Dicionário de Psicologia da APA** - American Psychological Association. Trad. Daniel Bueno, Maria Adriana Veríssimo Veronese, Maria Cristina Monteiro; revisão técnica Maria Lúcia Tiellet Nunes, Giana Bitencourt Frizzo, Porto Alegre: Artmed, 2010. 1040 p.

WARDE, Mirian Jorge. Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

ENTREVISTAS

BORGES, Mariù Cerchi (2014). Entrevista concedida a Claudio Gonçalves Prado. Uberlândia – MG, 18/08/2014.

CARVALHO, Lúcia Helena Borges de (2014). Entrevista concedida a Claudio Gonçalves Prado. Uberlândia – MG, 14/11/2014.

COIMBRA, Camila Lima (2015). Entrevista concedida a Claudio Gonçalves Prado. Uberlândia – MG, 10/04/2015.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira (2015). Entrevista concedida a Claudio Gonçalves Prado. Uberlândia – MG, 06/05/2015.

CUNHA, Myrtes Dias (2014). Entrevista concedida a Claudio Gonçalves Prado. Uberlândia – MG, 10/12/2014.

GARCIA, Durval (2014). Entrevista concedida a Claudio Gonçalves Prado. Uberlândia – MG, 18/11/2015.

LEMES, Noemi Mendes Alves (2015). Entrevista concedida a Claudio Gonçalves Prado. Uberlândia – MG, 12/03/2015.

NUNES, Ana Maria Ferolla da Silva (2015). Entrevista concedida a Claudio Gonçalves Prado. Uberlândia – MG, 11/03/2015.

OLIVEIRA, Dárcio Tadeu Lisboa (2014). Entrevista concedida a Claudio Gonçalves Prado. Uberlândia – MG, 08/12/2014.

APÊNDICE 1**MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO DAS ENTREVISTAS**

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Sala 1G156 - CEP: 38400-902 - Uberlândia/MG Fone: (34) 3239-4163 - FAX (34) 3239-4391</p>
<p style="text-align: center;">TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</p> <p>Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) “A HISTÓRIA DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM UBERLÂNDIA/MG (1960-2006)” desenvolvida (o) no curso de doutorado em Educação pelo pesquisador CLAUDIO GONÇALVES PRADO. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é coordenada / orientada por DÉCIO GATTI JÚNIOR, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail degatti@ufu.br.</p> <p>Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é COMPREENDER O FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA UFU. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas e legais destinadas à pesquisa. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu(s) orientador (es) / coordenador (es). Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p> <p>Uberlândia, ____ de _____ de 201__</p> <p>Assinatura do (a) participante: _____</p> <p>Assinatura do (a) pesquisador(a): _____</p>

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Colaborador: _____

Entrevistador: Claudio Gonçalves Prado

Pesquisa: A história da disciplina Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia em Uberlândia/MG (1960-2006)

Orientador: Prof. Dr. Décio Gatti Júnior

Quanto ao ensino de Psicologia da Educação, no período que esteve à frente da disciplina, relate sobre:

- Seu ingresso na carreira docente e na instituição
- A experiência como docente da disciplina Psicologia da Educação
- Como era a elaboração e o uso do plano de curso da disciplina
- Principais práticas nas aulas de Psicologia da Educação
- A avaliação na disciplina Psicologia da Educação
- A bibliografia utilizada
- Como percebia a relação do conteúdo prescrito e a realidade pedagógica
- Sobre a relação da disciplina com as demais nas reformas curriculares
- Sobre a relação da disciplina com as demais disciplinas
- Qual a importância do conteúdo de Psicologia da Educação para a Educação e a Pedagogia

Uberlândia, novembro de 2014

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Colaborador: _____

Entrevistador: Claudio Gonçalves Prado

Pesquisa: A história da disciplina Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia em Uberlândia/MG (1960-2006)

Orientador: Prof. Dr. Décio Gatti Júnior

Quanto ao ensino de Psicologia da Educação, no período que esteve como discente nesta disciplina, relate sobre:

- Seu ingresso no curso e na instituição
- A experiência como discente da disciplina Psicologia da Educação
- Principais práticas nas aulas de Psicologia da Educação
- A avaliação na disciplina Psicologia da Educação
- A bibliografia utilizada
- Como percebia a relação do conteúdo prescrito e a realidade pedagógica
- Sobre a relação da disciplina com as demais nas reformas curriculares
- Sobre a relação da disciplina com as demais disciplinas
- Qual a importância do conteúdo de Psicologia da Educação para a Educação e a Pedagogia

Uberlândia, novembro de 2014

APÊNDICE 4

ENTREVISTA (18/11/2014) – DURVAL GARCIA (DOCENTE DOS ANOS DE 1960)

Transcrição da entrevista:

História pessoal

Claudio Prado: O roteiro, eu vou falar o que é mais importante para o senhor ir me contando. É Prof. Durval Gomes Garcia?

D.G: Não, só Durval Garcia. Não tem Gomes não.

C.P: Então deve ser algum registro com o nome incorreto.

D.G: Houve um problema de mudança de nome na minha infância.

C.P: Ah, sim. O senhor, hoje, tem a designação de Cônego?

D.G: O “Cônego” é simplesmente um título de honra, não acrescenta nada. O Cônego é um membro do Conselho Diocesano, chamado Cabido Diocesano. Quando eu vim trabalhar em Uberlândia, esta não era diocese; aqui era uma paróquia da Diocese de Uberaba. Eu fui ordenado padre em 08 de dezembro de 1951, porque Uberlândia era (*uma parte pertencente*) à Diocese de Uberaba naquele tempo. No ministério sacerdotal, comecei a trabalhar, já na então construída Igreja nova da antiga Paróquia de Nossa Senhora do Carmo e São Pedro de Uberabinha, em cuja velha igreja fui batizado no dia para de 01 de janeiro de 1924 (na época mudou-se o nome da citada Paróquia de Nossa Senhora do Carmo e São Pedro de Uberabinha para Santa Terezinha que se posteriormente tornou Catedral de Santa Terezinha com a criação da Diocese). Antes de eu terminar meu curso, foi construída a catedral; e fizeram aquela rodoviária. O nome da cidade já era Uberlândia. A mudança foi aproximadamente entre 1880 e 1890, não me lembro, não sou muito bom com datas. Quando eu nasci, já era Uberlândia. E quando eu me ordenei e vim trabalhar como padre, foi o momento que começou um grande desenvolvimento de Uberlândia. Porque eu me ordenei em dezembro de 1951, e vim em fevereiro de 1952 onde estou até hoje. Nunca saí daqui.

C.P: Qual é a data de nascimento do senhor?

D.G: 16 de Novembro de 1923. É século passado, não é!

C.P: Sim, começo do século XX. Seria muito importante que o senhor me contasse sobre sua experiência como professor, principalmente ao lecionar Psicologia.

D.G: Bem, eu estava te dizendo, porque eu acabei me tornando professor. Porque pra mim é muito importante. Eu tenho muito boa memória da história toda, que eu tive aqui, desde que nasci. Da minha infância, tenho muito boa memória; eu vi a cidade crescer e guardo uma memória muito grande, sólida, dos acontecimentos, dos fatos. Quando ordenado em Uberlândia, ela era uma cidade de provavelmente 35 a 40.000 habitantes; em 1952, metade do século. Se fosse pra dizer qual era a dimensão da área urbana, era um pedacinho dessa área, considerando um pedaço daquele perímetro onde hoje é o colégio das irmãs; daquele lugar até a antiga praça da prefeitura: ali era Uberlândia. A Afonso Pena (*avenida*) começa a crescer e “aí começa a crescer Uberlândia”. Ela começou a crescer pra lá, e hoje está crescendo pra cá.

História da cidade de Uberlândia

C.P: O senhor lembra as datas, não é?

D.G: Havia essa igreja velha, onde eu fui coroinha. Existia a paróquia. Construíram a igreja nova, a catedral; Santa Terezinha era na praça. Aqui era uma paróquia da Diocese de Uberaba. Com o crescimento da cidade, (*a diocese*) nasceu aqui em Uberlândia, na área religiosa, sem nenhuma modéstia, impulsionado pelas minhas ideias, de que aqui em Uberlândia deveria ser criada uma diocese. Procurei, “sondando” com algumas pessoas, realizar essa ideia. Isso se motivou também pelo seguinte: quando eu vim para cá, havia uma cidade que tinha uma certa urbanização, mas Uberlândia era assim, uma “cidade zero em cultura”. Não tinha cultura nenhuma. A cultura que havia aqui era o seguinte: havia três escolas; uma particular, o “Bueno Brandão” hoje - o “Museu” que era o antigo Colégio Estadual de Uberlândia.

C.P: Ele também já teve o nome de Ginásio Mineiro?

D.G: É. Ginásio Mineiro. Era estadual. Eu fiz o curso primário de 1930 a 1934, em um colégio particular que existia aqui. Chamava-se Externato Dr. Duarte. Era a minha escola, e nesses quatro anos, fiz o curso primário. E era interessante: esse curso primário não dava o diploma oficial. Então eu fiz o exame final do curso primário no Colégio Estadual, o Bueno Brandão (*E.E. Bueno Brandão*). Era um prédio velho, não como está hoje. Meu certificado de curso primário foi feito lá.

C.P: Os dois primeiros colégios, então, foram o “Museu” e o “Bueno Brandão”? E o externato?

D.G: Oficialmente, só os dois, públicos (*Museu e Bueno*). Agora, privado, tinha esse meu, o externato, e tinha um outro externato, de uma professora antiga, chamada Dona Carlota; é um nome que, falando, muita gente lembra. Então eu fiz esse curso. Bem, voltando a minha chegada em Uberlândia: apenas com esses dois núcleos de produção cultural, de cultura, afinal de contas, e as duas particulares, do ponto de vista da Educação. Ao lado dessas duas escolas, o que havia de cultura aqui, que a gente poderia dizer que era um aspecto “cultura”, por exemplo, eram uma duas ou três professoras de piano. Não havia escola de piano, mas elas davam aula de piano particular nas casas. Era um movimento de cultura, musical. Do ponto de vista cultural, só existia ISSO! E a paróquia, com a pregação evangélica, era um movimento cultural, pelo ensino da religião, não? A catequese que a paróquia tinha era uma escola de cultura religiosa. Mas era iniciativa da paróquia. Não era algo do município, um movimento de cultura oficial não. Particular. Pois bem, neste clima, nós estamos em uma época em que o movimento, a ideologia marxista tinha abraçado o mundo. Foi o momento máximo do marxismo na Terra, no mundo. É. E Uberlândia recebeu uma influência muito grande dessa ideologia. E aqui em Uberlândia, alguns que a gente poderia chamar de, não de intelectuais, mas de gente que tinha alguma cultura, mas também “contado a dedo”, algum médico, advogado, alguns professores, desses dois colégios, esses elementos que a gente poderia dizer assim, que tinham alguma cultura, ou eram intelectuais, entre aspas, gente que sabia das coisas... Eles abraçaram a doutrina e tornaram-se instrutores, formadores de comunistas. E com isso Uberlândia absorveu muito a doutrina comunista. Uberlândia se tornou uma cidade fortemente...

C.P: A “Moscou brasileira”?

D.G: Isso! É verdade, Uberlândia se tornou nessa época, denominada de “Moscou brasileira”. Porque a ideologia comunista era muito forte. Agora, onde isso nasceu? Essa influência toda do comunismo, essa “comunização” nasceu no seguinte espaço: o diretor do antigo Colégio Mineiro, um homem culto, um professor muito bom. Era professor e diretor do ginásio. Era muito culto. Eu não sei se era advogado, parece que era. Ele tinha curso superior. Ele era comunista ideólogo. E ele instruía os alunos no colégio que ele dirigia, no comunismo. E daí, deu-se um fato lamentável, que hoje, provavelmente é conhecido por duas ou três pessoas apenas, em Uberlândia. Pouquíssimas pessoas têm conhecimento disso. Numa determinada noite de carnaval, um grupo de alunos, jovens, uma “meninada” de 16, 17, 18 anos, estavam no colégio estadual, instruídos por esse professor, e por alguns professores que eram também comunistas, e davam aula lá; algum médico, advogado, [...] hoje são desconhecidos, mas eu tenho lembrança deles, dos nomes todos, mas não há necessidade de dizer. E se eu dissesse, se saísse uma notícia, iria até espantar muita gente aqui de Uberlândia.

C.P: É?

D.G: É, aquele fulano... ah, aquele fulano... Mas então o fato foi o seguinte: essa turma de meninos instruídos por esses comunistas, e alguns pequenos comerciantes também, que se tornaram comunistas, eles se juntaram e armaram uma agressão ao padre. Por que? Havia o costume, nessa época, na Igreja Católica, na paróquia, em que todo ano, durante os três dias de carnaval, vinha um padre de fora, um grande pregador; chamados grandes pregadores, oradores da Igreja. O vigário chamava para que ele viesse fazer, durante os três dias de Carnaval, reflexões na Igreja, na paróquia, a qual era a velha matriz. E o padre vinha pregar e fazer três reflexões por dia, uma pela manhã, uma à tarde e a outra à noite, durante o carnaval. Durante a folia do carnaval, os católicos eram chamados pra fazer, o chamado “retiro do carnaval”. E faziam essa reflexão. E esse grupo (*de jovens comunistas*) numa noite, na “calada da noite”, foi lá na Casa Paroquial, naquela parte da praça em frente à igreja, a biblioteca (*onde hoje seria a Biblioteca Municipal*). Ali ficava a Casa Paroquial. E ali tinha um “jardinzinho”, umas plantas, uns canteiros; não era um jardim, era uma praça arborizada. E esse grupo de jovens arrebentou a casa do padre, à noite, invadiu e arrancou o padre que estava pregando aqui, da cama, levou-o pra rua e “pichou o padre”. Despiu, “pichou” o padre, abandonou lá. Então deu-se esse fato: o pichamento do padre! E quem era esse padre? Algumas coisas parecem não ter importância, mas tem. Esse padre era vigário em Araguari. Como ele era vigário em Araguari, e considerado um bom pregador, um bom orador, ele foi convidado e veio fazer. E esse fato revoltou muito os católicos de Araguari. E na quarta-feira de cinzas, na parte da manhã, vieram aqui em Uberlândia buscar o padre para ir embora. Atacado por eles (*os jovens comunistas*), vítima desse acontecimento, levaram o padre embora. O nome do padre era Padre Alaor Porfírio de Azevedo, um padre de uma família de Araxá. Esse fato, inclusive, em Araxá, é mais conhecido que aqui.

C.P: Esse fato é registrado em algum livro?

D.G: Em um folheto, um livro que eu escrevi há algum tempo atrás, com a intenção de fazer alguma coisa de história, principalmente porque eu conheço a história de Uberlândia. Agora, Uberlândia nunca teve gente que fizesse a história de Uberlândia. Não tem. Há muito tempo, tem coisa escrita, história, mas parcelada. Existia aqui em Uberlândia, um professor, você já deve ter ouvido falar dele, Professor Jerominho, Esse professor Jerônimo vinha de um processo de “mestre-escola”. Esse professor era naquele

tipo de “mestre-escola”. Ele tinha uma escola particular na casa dele, era um homem culto. Ele escreveu muita coisa sobre Uberlândia, escrevia um “livrinho”, um folheto, e publicava.

O Grupo Evolução

C.P: Ele pertenceu àquele grupo Evolução, o qual o senhor fez parte?

D.G: Não. O Grupo Evolução coexistiu com ele, porque ele ainda era vivo. Mas ele já estava mais velho, e não participou do grupo Evolução. Você conhece a história do Grupo Evolução?

C.P: Eu li um pouco a respeito, o senhor me contou um pouco (*no primeiro contato que fiz*) e poderia contar mais.

D.G: Quando eu te falei que Uberlândia não tinha cultura, esse grupo Evolução foi a pedra fundamental do movimento cultural de Uberlândia. Agora, ele nasceu de quê? O que você está precisando para a sua tese não é propriamente isso, mas é a raiz do que veio nesse período chamado escolar que você está pesquisando. Aqui em Uberlândia tinha um rapaz, de Belo Horizonte, e trabalhava lá na Coletoria Estadual. Ele era um sujeito estudioso, e que devia ter curso superior, curso médio, naquele tempo, e ele tem “veia” poética. Era poeta e gostava muito de história. Eu também não sei o por quê, mas fiz contato com ele um dia, na nossa convivência aqui, e nasceu entre nós uma ideia de a gente fazer umas poesias, escrever, fazer uns artigos, para um jornal que funcionava naquele tempo, e funciona até hoje, mas naquele tempo era um “jornaleco”. Era o (*Jornal*) Correio de Uberlândia. Então a gente fazia algum “artigozinho”, publicava no Correio de Uberlândia. Porque, naquela época, o diretor era um sujeito interessado em cultura também. Era um sujeito mais sábio: ele dirigia o jornal e escrevia. Em contato com ele, a gente acabou combinando para sermos colaboradores do jornal. Esse moço e eu. Então, nós nos unimos em relação ao jornal, com uma finalidade cultural: escrever artigos, comentando... literatura, por exemplo. Desse encontro, nasceu uma ideia: vamos criar um grupo pra gente incentivar a cultura aqui em Uberlândia, não? Assim, esses professores mais cultos lá do Ginásio (*E.E. de Uberlândia*), esse professor Jerominho, e um outro professor, que escrevia também no jornal, e que você deve ter ouvido falar... Esse deixou fama, porque foi o primeiro e único, naquele período, que escrevia artigos para o jornal. Único. O jornal era composto de recortes, ninguém escrevia. Esse diretor de que falei, ele já escrevia e assim nasceu a ideia de fazer um grupo. Quem nós convidamos? Nós convidamos quem tinha interesse por algum conhecimento, ou por cultura, ou era mais “sabido”, vamos dizer. Por exemplo, o sujeito tocava violão...era um bom violonista. Era um dado cultural, de cultura musical, não é! Alguns tocavam instrumento. É, havia um fotógrafo, que gostava exatamente da fotografia, mas ele procurava fazer das fotos que fazia, uma arte! Ele cultivava fotografia como arte. Então, ele foi convidado. Era um grupo que tinha uma ideia de conhecimento, e se interessava, tinha alguma habilidade, tinha uns elementos de uma cultura, esse grupo se reuniu e se chamou grupo “Evolução”, se reunindo por quatro ou cinco anos, aproximadamente.

C.P: Na década de 1950?

D.G: Ah, foi... Quem sabe dizer muito disso, não sei se você conhece, é o Antônio, aquele que escreve para o Correio de Uberlândia, que faz história, historiador. Ele é o moço que trabalhava lá e com quem eu encontrei. O Antônio, o diretor do jornal e eu fizemos o grupo. Ele sobreviveu algum tempo. A reunião era na casa de cada um. Variava. Era uma vez por mês. A reunião acontecia na casa de um dos membros do grupo. Qual o objetivo da reunião? Para o sujeito realizar uma atividade cultural que ele conseguia ou sabia fazer. Por exemplo, tinha uma pessoa que gostava de poesia, então ela recitava poesia na reunião. O outro tocava violão. E nessa época também tinha um que era, assim, um comunista “ferrenho”, “roxo”, “terrível”, chamado Professor Cupertino. Ele fazia parte do grupo. Ele era comunista, mas a atividade dele era mais assim, analisar a conjuntura mundial, um revolucionário idealista. Ou um idealista revolucionário, não sei... Ele comentava as questões. Então, em nossa reunião, a gente tomava café, comia uns biscoitos. E no outro mês, fazia a mesma coisa. E essa gente fazia assim, o fotógrafo, o músico, o diretor do jornal, você deve ter ouvido falar do nome dele, era Marçal Costa. Então, o escritor Antônio, eu e o Marçal, “praticamente” nós somos os fundadores do Grupo Evolução.

C.P: Ele era o único movimento cultural “espontâneo” da cidade?

D.G: Era o único. Não tinha nada! Associação cultural, não tinha nada. Existia Associação Comercial. Mas, situada na movimentação econômica, não era movimento de cultura no campo da economia. Negócios. Associação comercial: associação de negócios. Havia como grupo, a maçonaria também, e que tinha lá as suas reuniões, com as discussões internas e o ensinamento da doutrina maçônica. Então, ela não tinha influência cultural nenhuma pra fora daquele grupo ali. O grupo Evolução nasceu para criar um gosto pela cultura. Coincidentemente, nessa época, que a gente poderia estabelecer, de 1950, não, antes, de 1930, até 1980/1990... o início de ideias nasceu durante esse período; ele influenciou um pouco nessa época. Porque depois já apareceram outras pessoas, apareceram pintores, surgiram poetas. E Uberlândia se tornou uma cidade que já tinha alguns elementos de cultura.

A história da Educação em Uberlândia

D.G: Aí entra a história da Educação. Como a educação entrou aqui? Não tinha nada disso. Só tinha essas escolas que eu falei. E a Pedagogia, por exemplo, que você está investigando. Como nasceu isto, onde é que está a semente? A situação social de Uberlândia nessa época, dominada pelo comunismo indignou o bispo de Uberaba. Ficou bravo, não é? Uberlândia se tornando, na diocese dele, uma cidade comunista. E esse bispo era muito bravo! Esse Dom Alexandre, muito polêmico. Qualquer coisa que você falasse, provocasse, ele entrava numa polêmica e não cedia não, continuava... ele contestava mesmo. Ele, então, ao me nomear para Uberlândia, eu vim pra cá. E eu fazendo o meu trabalho aqui de padre, no ministério sacerdotal, eu, de vez em quando, ia a Uberaba, batia um “papinho” com ele, contando como estavam as coisas aqui. Inclusive, mostrava e dizia pra ele, por exemplo, a situação da religião, do catolicismo, do momento comunista, e conversávamos. Então, ele veio aqui em Uberlândia. E falou assim: “nós vamos criar uma diocese aqui em Uberlândia”. Agora da onde que nasceu essa diocese? Das minhas conversas com ele. Eu mostrei a ele, falei: “olha, a cidade está crescendo!” A religião está abafada por esse “tampão” comunista lá. Então vamos criar um impacto de ordem religiosa pra dar uma “mexida” nisso. E ele resolveu criar essa diocese. Eu vou pedir a Roma, ao Papa, uma criação de diocese em Uberlândia. Tudo isso está ligado à Pedagogia, interessante (...) Com o movimento comunista assim, uma congregação religiosa de freiras veio fundar uma casa religiosa aqui. Isso no furor da “Moscou brasileira”! Deve ter sido feita em 1934. Então essas freiras fizeram essa casa religiosa, uma comunidade religiosa, numa rua lá do Fundinho mesmo, na Vigário Dantas, uma casa particular, umas quatro ou cinco freiras, de uma congregação religiosa nova, que tinha sido fundada em Campinas, chamadas “Missionárias do Jesus Crucificado”, fundada pelo Bispo Dom Barreto, posteriormente uma rua lateral do atual colégio foi denominada Dom Barreto. A Congregação tem essa importância porque a Pedagogia e a Psicologia vão aparecer por aí, pois uma das finalidades desta Congregação era fundar uma comunidade convidando moças para fazer um movimento missionário, da qual nasceu o colégio e posteriormente a faculdade. E com a chegada delas, realmente, já haviam muitas jovens naquele tempo, que não tinham uma ação religiosa, mas já tinham um curso médio, do ginásio (*Escola Estadual de Uberlândia*), ou da E. E. Bueno Brandão. E a comunidade religiosa cresceu. E começou a influenciar muito na redondeza, lá onde elas ficavam. Porque elas visitavam as famílias, criou-se um movimento religioso que se contrapôs àquela perseguição ao catolicismo, que cuja expressão maior foi a agressão ao padre. Pois, os comunistas aqui combatiam a Igreja. Essa congregação veio, e, aos poucos, foi penetrando em uma família ou outra. O comunismo já foi concorrendo, à guerra fria, que a história toda conta. Os anos 30 foi uma data que tem alguma importância para o assunto que você vai tratar. Porque acontece o seguinte. Vieram essas religiosas, e elas cresceram, e o movimento cresceu. A casa se tornou uma casa pequena. Elas exerceram uma influência muito grande numa série de famílias, que eram religiosas, aquelas grandes famílias de Uberlândia, as quais não tinham sido “comunizadas”, não tinham entrado no comunismo, ao contrário, católicas que tinham horror ao comunismo. Elas (*as freiras*) entraram nesse meio e se desenvolveram; muitas moças entraram para a congregação, a comunidade cresceu. Então a necessidade, lógico, apareceu. O que era preciso?

C.P: Construir uma escola?

D.G: Uma casa maior, não é! O que essa congregação fez? Comprou um casarão velho, mas muito bom, dos melhores que havia naquela praça onde é o colégio hoje (*Colégio Nossa Senhora da Ressurreição*). Ali morava um tipo desses grandes fazendeiros, “coronel”. Esse tempo que estou te narrando era o tempo dos “coronéis”. Aqui em Uberlândia, eu, quando era coroinha na Igreja, conversava com os coronéis, os quais eram religiosos, frequentavam a Igreja. Hoje são nomes de rua, aqui em Uberlândia. Eu conversei com todos. Eu tinha doze, treze anos... Essa comunidade cresceu e comprou esse casarão, desse coronel. Era uma casa grande, grande mesmo. E tinha uma varanda na frente, um alpendre que a gente dizia, né, muito bonita, um “jardinzinho” na frente, um grande terreno! Se eu não me engano, ele era dono do quarteirão todo. E morava ali na esquina. Na esquina da rua... Inconfidência, não, não era Inconfidência...

C.P: A XV de Novembro?

D.G: É, a XV de Novembro. E ali tem a praça, não é! Então, naquele quarteirão onde é o colégio, era dele (*do coronel*). As freiras compraram aquilo, mudaram pra lá e ali instituíram um colégio. Porque eles já tinham professores, já tinham formado professores. A “casa-mãe” delas em Campinas era muito grande, estava crescendo muito. Então, “arrebanhou” lá em Campinas, pessoas muito cultas que se tornaram religiosas; por essa ocasião estive no Colégio, Madre Rita, engenheira, que construiu a Igreja de Nossa Senhora da Dores, na rua Dom Barreto, sede de uma paróquia. E veio a idéia de criar uma escola, porque entre as irmãs havia professoras. “Vamos fundar uma escola”. Mas por que resolveram fundar uma escola? Porque o bispo de Uberaba já tinha vindo aqui e já tinha falado pra ela: “olha, vocês precisam fazer uma escola aqui, para combater essa ideologia comunista...”. Ele aconselhou as freiras. E elas acabaram, enfim, atendendo ao conselho dele. Fundaram o colégio: COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS LÁGRIMAS. E funcionou durante muito tempo. Nesse alvoroço da “Moscou brasileira”, o bispo de

Uberaba, que como eu disse, era muito severo, e havia vindo aqui em Uberlândia, falou em criar uma diocese. E para criar uma diocese, precisava: primeiro, ser criado pelo Papa. Roma. A cura romana é que iria criar uma diocese. E ele falou: “olha, então vamos criar a diocese” Nessa época, há cinquenta anos atrás, que a diocese fez agora cinquenta anos, ou quarenta, no ano passado, (*em 2011, a diocese de Uberlândia completou cinquenta anos*)... eu de data sou péssimo, fatos eu lembro, data não... Em uma das vindas desse bispo aqui, o qual já tinha falado para as freiras: “faz uma escola”, ele chegou e já tinha o colégio, onde moravam as irmãs. O colégio cresceu, desmancharam a casa, fizeram uma construção nova. Naquela rua, na XV de novembro ali, naquela parte. Fizeram a primeira parte do colégio. Numa das visitas, o bispo veio e eu o acompanhava e ele disse as freiras: “criem, aqui em Uberlândia, uma faculdade”.

C.P: O bispo falou?

A criação da faculdade

D.G: É, ele falou, para as freiras: “criem uma faculdade, vocês já têm o colégio”. Porque nessa época, já existia em Uberlândia, uma faculdade. A Faculdade de Direito.

C.P: Então, a primeira faculdade foi a de Direito?

D.G: Antes da Pedagogia. Eu, como padre, estava muito ligado ao colégio. Eu dava assistência religiosa, para as freiras. Eu era muito ligado e conhecido. Foi em um jantar que eles ofereceram pra ele, o bispo, que estava aqui em Uberlândia. Ele não ficava no colégio, ficava na Casa Paroquial. Eu lembro que eu fui junto, como padre. E eu ouvi essa conversa dele. E após essa reunião, ele foi embora. E eu voltei lá e discuti um pouco com ele, vamos fazer uma escola, e incentivei. Não deixei morrer a ideia. E tinha uma delas que era mais entusiasmada. Afinal de contas, dessa ideia tão pequenininha, nasceu a escola.

C.P: A primeira diretora da faculdade foi a irmã Lázara, não é?

D.G: Ela era uma das freiras da comunidade. A irmã Lázara foi a que justamente dirigia a comunidade na época da fundação da faculdade.

O início da docência na faculdade e a Ação Católica

C.P: O senhor me falou que foi convidado para lecionar...

D.G: Exatamente! Aí vem a história, coisa particular minha. Como eu tinha sido um estímulo muito forte para a criação da escola, e eu queria mesmo, porque eu já tinha tentado criar um pouco de cultura aqui em Uberlândia, que não tinha nada, lá no Grupo Evolução. Eu dirigia, na paróquia, grupos de jovens da chamada organização que existiu, isso aí deve ser do seu conhecimento. Antes do Concílio do Vaticano II, existia na Igreja uma organização chamada Ação Católica. Ação Católica era um movimento religioso católico, que reunia grupos de pessoas, assim, grupo de jovens. Senhoras, grupo de senhoras. Homens, grupos de homens. Estudantes, grupo de estudantes. E posteriormente, universitários, grupo de universitários. E tinha um padre que era diretor desses grupos. Eu era esse padre. E também era o diretor deles. Eu também tentava, ensinando a doutrina católica para esses grupos, para a formação religiosa deles. E os nomes eram significativos: tinha o JAC – Juventude Agrária Católica, eram grupos de agricultores lá no campo, que se reuniam e tinha um padre como assistente eclesialístico deles. Eu não fui assistente da JAC. Nesse mesmo período, não tinha JAC aqui. E quando teve, foi lá em Centralina, e tinha um padre que fez esse movimento, mas aqui em Uberlândia, eu tinha um grupo de jovens, “riquinhas”, independentes, que formavam a JIC – Juventude Independente Católica. Independente, não é? Elas não faziam nada, mas também não tinham formação, não tinham curso superior, um ou outro tinha o curso de ginásio. Havia a JEC – Juventude Estudantil Católica. Tinha a JOC – Juventude Operária Católica. E, posteriormente, a partir das escolas superiores, vieram os alunos de cursos superiores. Com a universidade, veio o universitário. E criou-se também a JUC – Juventude Universitária Católica. Nesse período, eu estava dirigindo esses grupos, sempre com a ideia de cultura, de educação religiosa. Da fundação do colégio, viera o bispo e aconselhara fundar a escola (*a faculdade*). As freiras resolveram, “vamos fazer a faculdade? Vamos!”. Fundou-se. “Vamos fundar? vamos fundar!” Na hora que resolveram, “vamos fundar”, eu entrei no grupo pra discutir, a fundação. Sou também, não seria, um cofundador da faculdade. E aí criou-se a faculdade. Foi o MEC, e aprovou. E a faculdade “catou”, - “catou”- “catou” mesmo, algum elemento assim, que tinha sido formado fora de Uberlândia, um advogado, um médico, um professor do ginásio mesmo, da E.E. Bueno Brandão, o qual tinha formação, curso superior; “cataram” esses professores pra serem os docentes da faculdade. O currículo desses professores era “minguadíssimo”. O que você vai fazer, o que você vai apresentar para ser aprovado pelo MEC para ser professor na faculdade? Bem, eu sou professor, formado, diplomado, diploma de determinado colégio, de determinada faculdade, não é! Dou aula de Matemática, dou aula de Biologia, dou aula de Sociologia. Eu não era professor. Eu era um padre que cuidava da vida religiosa.

C.P: Mas o senhor tinha muita formação...no seminário.

D.G: Mas eu tinha curso superior! Perfeito, ótimo. Porque eu tinha feito três anos de curso de Filosofia. Não. Primeiro, eu tinha feito sete anos de curso, que seria, uma espécie de curso ginasial.

C.P: O senhor falou que era o curso de Humanidades, o seminário menor...

D.G: Era o curso de Humanidades, porque estudava tudo. Não tinha um currículo com determinadas matérias. O currículo para formação dessa escola era “isso”, “isso” e “isso”...essa disciplina, aquela, não O que era possível de ser estudado, era estudado. Então eu estudei nesse seminário em Uberaba. A primeira coisa era religião. Todo “santo dia” eu tinha aula de religião. Primeiro, era regime internato. Eu ficava o ano inteiro lá dentro. Só vinha um mês aqui em casa, passar as férias, voltava, durante sete anos. E então, sentava naquela casa, naquela casa comia, dormia, rezava, estudava... ali, não saía. Sete anos ali. Estudava o quê? Tudo que podia estudar, estudava. E tinha os padres que tinham algum conhecimento dessas “coisas”, ia lá e ensinava a gente. Mas eram também professores fracos, mas afinal de contas, pelo menos, tinha um compêndio. Tinha um compêndio de Química, de Física, de Biologia, de Matemática, e outros.

C.P: Tinha de Psicologia?

D.G: Psicologia, não, tinha um negócio chamado Pedagogia. Tinha uma disciplina chamada Pedagogia.

C.P: Mas tinha teoria de Psicologia?

D.G: Essa Pedagogia lá, no curso de Humanidades, era uma disciplina que abrangia tudo que era ensinado no curso de Pedagogia, que foi fundado depois. Quando veio o curso de Pedagogia, você ia estudar o que tinha visto lá, pelo menos, rudimentos. Fiquei sete anos em Uberaba, estudando lá, e fui para o seminário maior, porque a formação do padre segundo o Concílio da Igreja, Concílio de 1.500, determinou que o padre tinha que receber uma formação num lugar chamado seminário em regime de internato, e ele tinha que estudar, saber bem mesmo, filosofia, e estudar quatro anos, no mínimo, a doutrina católica. Então ele tinha que frequentar o seminário para ser padre. É o que eu fui fazer. Fui para o seminário para ser padre. Fiz o curso de Humanidades, durante sete anos, o seminário. Esse era o nome, seminário menor de Uberaba. Fui. Seminário de Belo Horizonte era seminário maior. Só que o título do seminário de Belo Horizonte valia para todo o estado de Minas Gerais. Todo lugar, toda diocese que queria e tinha um seminarista pra fazer curso de filosofia e teologia, precisava mandar para Belo Horizonte. Em Minas, só tinha um seminário maior em Belo Horizonte, um seminário maior em Mariana, que eram os dois grandes e famosos seminários do Brasil; que se juntou depois ao seminário de São Paulo, seminário maior de São Paulo. Eram os três maiores seminários. Era nessas instituições que formavam os padres. Os maiores seminários do Brasil eram em Belo Horizonte, Mariana e São Paulo. Eram os locais onde você ia fazer Filosofia. Três anos de curso de Filosofia. E na filosofia, você estudava: a filosofia propriamente dita, e além disso, você estudava a matemática superior. Então era: geometria, álgebra, não é? Química, Física... a gente já tinha escutado essas “coisas assim” lá na Humanidades... lei do “fulano”, lei de Mendel. Lá, haviam aulas assim mais densas. Então você estudava também, na Filosofia, algumas outras disciplinas.

C.P: Quando o senhor começa a lecionar no curso de Pedagogia, o senhor lecionava Filosofia? Quando o senhor começou...

D.G: Não, não foi Filosofia.

C.P: E qual foi a disciplina?

D.G: Eu não comecei lecionando Filosofia. Como eu tinha conhecimento de filosofia, eu fui o primeiro examinador do primeiro vestibular da faculdade. “Foi fundada a faculdade, vamos fazer o vestibular? Vamos”. Eu fui chamado para ser o primeiro examinador de Lógica. No vestibular, imagina de lógica! Quer dizer, é uma parte da filosofia, não é! Mas uma coisa interessante: eu era filósofo, mas eu não tinha diploma de filósofo. O seminário não dava certificado. O seminário não era reconhecido. Era uma escola particular. Mas, eu tinha conhecimento! Eu acabei entrando como professor. E quando deu-se a fundação, “você vem ajudando, professor? Venho”. Aí eu entrei como professor, fui contratado. Agora eu precisava ser aprovado pelo MEC. Como os outros. Agora, eu tinha que apresentar o documento com possível aprovação. O que eu ia apresentar para ser professor? Que eu tinha feito um curso de Filosofia, do qual eu não tinha diploma. Eu tinha documentação, mas não tinha diploma. Eu fiz um curso de Teologia de quatro anos, mas não tinha documentação. Estudei muita coisa, mas não diploma de nenhuma delas. Então, na prática, eu era um professor multivalente. Que sabia alguma coisa de muitas disciplinas, mas de nenhuma delas eu tinha diploma, certificado. Mas tinha conhecimento, tanto é que, no grupo Evolução, eu era considerado um poeta. O grupo me considerava um grande poeta. Esse amigo meu, o Antônio, ele me considera um grande escritor. Porque eu tinha conhecimento realmente. E naquele grupo, as discussões, as análises, o que eu escrevia no jornal, também, eram uma amostra de que eu era uma pessoa mais ou menos culta. Mas não tinha prova de nada disso. Mas eu precisava... a escola comunicou que apresentar a documentação para a gente mandar, pedir a aprovação para a escola, para o professor, aprovar o professor, da disciplina “tal”. E me falaram: “o senhor vai ser professor aqui”. Eu falei: “professor de que?”. “Vamos falar que o senhor vai ser professor aqui de Filosofia”. Então eu falei assim: “ponha, então, como professor de Sociologia!”. Por que? Sociologia era uma disciplina da qual eu sempre gostei, desde quando eu comecei a estudar, e depois, durante a minha vida toda, até hoje, eu sou um profundo apreciador de Sociologia, da disciplina de Sociologia.

C.P: Nos anos de 1960, o senhor deu aula de Sociologia?

D.G: Agora, eu entrei na escola, não como professor de Sociologia. Eu entrei como professor de Filosofia da Educação. Foi a primeira disciplina que eu ministrei.

C.P: Então a primeira disciplina que o senhor ministrou foi Filosofia?

D.G: Filosofia da Educação! Porque era uma das disciplinas da Faculdade. Porque a faculdade foi criada para ser Faculdade de Ciências, Letras e Artes.

C.P: Filosofia, Ciências e Letras.

D.G: Certo. Então tinha Filosofia. E eu tinha que mandar então a documentação para o MEC aprovar. O que eu fiz? Eu juntei alguns artigos, de jornal, que eu tinha escrito. Eu tinha sido paraninfo de formatura, de uns dois colégios particulares, que já tinham começado a existir aqui em Uberlândia, antes da escola (*faculdade*). Porque no meu tempo eram os dois estaduais, e dois particulares, apenas. Depois, vieram outros. Eu tinha sido paraninfo da formatura do menino ali da escola primária, e fiz discurso. Peguei aquele discurso, peguei o artigo, e eu escrevia pro jornal. Nessa época do grupo Evolução, eu escrevia cotidianamente no jornal. Escrevia muito. O diretor do jornal era grande admirador meu. Ele gostava demais de mim! E ele achava que eu tinha que escrever porque eu era a única pessoa que entendia das “coisas”. Ele achava. Eu tinha que escrever no jornal. Eu era um bom jornalista: pra eles, pra eles! E com essa admiração que ele tinha, eu caprichava, não é! Eu procurava fazer artigos assim bem aprofundados, era uma “documentaçãozinha” de cultura, nada mais do que isso. Alguns discursos, e eu juntei lá os papeis e mandei. Pensando, “bom, não vai ser aprovado”, não tem base pra documentação de base, ... não vai... Não sei por quê, aprovaram. O material que eu enviei apresentava algumas demonstrações de que eu seria capaz de ser um bom professor. Tinha, a documentação tinha, revelava isso. Mas, é pouco, não é, para o MEC, necessariamente, precisava muito mais, não! E eu precisava de certificado, mas eu não tinha; mas, mesmo sem o certificado, me aceitaram.

C.P: Eu tenho aqui um plano de curso de 1978, UFU, e tem o nome do senhor, Durval Garcia, dando Psicologia Geral. O senhor deu aula de Psicologia também...

D.G: É. Dei aula. Eu comecei a dar aula de Filosofia da Educação. Por que? Porque tinha feito Filosofia. A faculdade que colocou Filosofia; eu tinha falado pra me designar como professor de Sociologia. Sociologia eu aprendi um pouquinho mais, eu sei. Afinal de contas, eu fui aprovado. Mas lá tinha necessidade de um professor de Filosofia da Educação. Então eles me deram a incumbência de ser o examinador de lógica no vestibular. Eu tinha que examinar aqueles meninos que nem sabiam o que era lógica. “O que é lógica? Vou te examinar”.

C.P: O exame era “tipo” uma conversa, uma entrevista?

D.G: Ela sentava numa cadeira... “o que é isso, assim ... e isso...” Se você falasse assim: “o sujeito levantou cedo, quer dizer então que o sujeito levantou de madrugada?” Você tira uma conclusão, exercita uma atividade mental de concluir, não é? “Ele levantou bem de manhã, cedo, então”, “então o que quer dizer”, “quer dizer que o sujeito levantou de madrugada”, “ah, ok, muito bem, aprovado”. Olha só, que coisa, não? Pequeninho, minúsculo. Mas afinal de contas, examinei e entrei como professor. E entrei como professor de Filosofia da Educação.

C.P: E então depois o senhor deu aula de Sociologia?

D.G: Quando eu comecei a dar aula, foi em 1961.

C.P: 1961?

D.G: 1961! Porque a escola foi fundada em 1960. Em 1961, eu comecei a dar aula. E na primeira turma, que entrou pra faculdade, haviam algumas moças, meninas, mocinhas, conhecidas minhas, católicas que entraram para fazer o curso lá. E acabei sendo professor delas. E fui professor também de uma que veio fazer curso aqui, mas que era de Divinópolis, uma cidade lá perto de Belo Horizonte. Por uma série de circunstância, ela veio fazer curso aqui. Saiu da escola e veio fazer o curso aqui. Ela era aluna então com um conjunto de outras moças que eram amigas minhas e fui professor. Meninas, minhas amigas, e me tornei professor delas. Inclusive, uma dessas moças que veio de fora.

C.P: O senhor ordenou em dezembro de 1951 e realizou a primeira missa em fevereiro de 1952...

A suspensão do celibato

D.G: Isso mesmo. Em 1966, eu fiz a opção pelo casamento. Eu era padre. O padre tem o voto do celibato, não se casa, e eu pensei em me casar, e para casar eu tinha que pedir licença ao Papa. O único que poderia dar autorização ou dispensa do ministério que eu exercia, para me casar, era o Papa. Então eu fiz um documento, pedindo ao Papa, e enviado pelo bispo, para Roma, pedindo que o Papa me dispensasse das obrigações do ministério sacerdotal, dos votos... Fiz a carta. Pedi. E veio afinal, depois de um ano, “carta vem, carta vai, carta vem, carta vai”. “Pede isso, eu mandava, pede aquilo, eu mandava”. Enfim, estava licenciado. Então, me casei. No começo de 1968, eu me casei com uma moça que tinha sido minha aluna. Exatamente era a moça de Divinópolis.

C.P: A professora Maria de Lourdes!

D.G: Ela veio estudar aqui, e então eu fui professor dela durante três anos. Ela se formou e foi embora. Para a terra dela. E ela foi professora lá. E eu fiquei aqui, como professor e padre. E ela foi embora. E

nessa época, eu estava na Igreja como Chanceler do Bispado, quer dizer, secretário geral do Bispado. Éramos o bispo e eu que resolvíamos as coisas.

A criação da Diocese

D.G: Então, precisava de uma documentação, com dados da situação de Uberlândia: como era aqui, a extensão territorial, marcar um território, quais as cidades que iriam participar, movimento industrial, comercial, educacional, cultural, qual era a população, uma série de dados. Eram documentos que precisavam ser feitos contando o que era aquela região para justificar a criação do bispado. O bispo de Uberaba me chamou e falou assim: “nós vamos criar a diocese de Uberlândia, eu vou criar, vou pedir ao Papa, agora, vou te pedir um favor...” eu pensei, o bispo não vai pedir um favor, ele vai mandar, não é? “Você vai me fazer um favor de fazer um levantamento completo da região de Uberlândia, e imagina o território que nós vamos estabelecer como essa diocese. Você escolhe as cidades que vão ficar dentro dessa diocese”. Tirando de Uberaba, porque era tudo de Uberaba. “Então, qual é o território que vai ser? Você escolhe!” Então, eu criei, praticamente, a diocese; fiz. Eu fiz um relatório volumoso, contando tudo das cidades que eu pensei pra ser da diocese de Uberlândia: Ituiutaba, Monte Alegre. Porque naquele tempo, não existia Centralina, Capinópolis, Canápolis; essas cidades não existiam. Eram apenas Ituiutaba, Monte Alegre, Araguari, Tupaciguara, Romaria, Prata! Fiz o mapa com essas cidades, não é! E Fui lá, visitei, fui às prefeituras, fui no fórum, fui ao comércio, colhi dados, fiz um relatório imenso, grande mesmo, completo! Deu volume imenso, em A4, imenso. O bispo falou: “você faz três cópias desse relatório. Para mandar um pra Roma, vou ficar com um para a Diocese de Uberaba, e vou deixar um pra futura Diocese de Uberlândia.” “Você faz o documento”. “Sim, senhor, faço”. E me deu prazo. “E aí você tem seis meses pra mexer, porque eu vou pedir, vai demorar, para criar a diocese, não vai ser amanhã não. Vai gastar um ano por aí fora. Mas dentro de seis meses a gente precisa estar com tudo preparado para, se houver a autorização, criar a diocese”. Então eu fiz. E trabalhei aqui um “tempão”. E nesse tempo, eu estava então trabalhando na Catedral como vigário, como padre lá, e viajava para diversos locais... Colhendo dados, e aqui em Uberlândia também. E anotando, fui anotando,... Fiz o documento, afinal de contas, imprimi. E como naquele tempo, a mídia em Uberlândia era também primitiva... Nessa época, tinha a gráfica do jornal. E uma “tipografiazinha” muito ruim aqui em Uberlândia. Mas como é que eu vou fazer um relatório, imprimir um relatório, que eu fiz lá na “maquininha” de escrever. Mas precisava fazer um volume, não é! Encadernar, pelo menos... Como é que eu vou fazer? Então, eu fui à tipografia da oficina do jornal “Correio de Uberlândia”, eu era lá de dentro, chamei os tipógrafos e falei: “olha, eu estou aqui com um problema e quero que vocês me ajudem. Eu fui encarregado de fazer um documento aqui sobre Uberlândia e eu preciso colocar esse documento, pelo menos, na forma de um caderno”. Ou então, um volume, uma encadernação. Agora, precisava passar da máquina de escrever para a impressão. “Então, eu queria que vocês imprimissem esse documento para mim”. E eles fizeram. “Fazemos, sim, senhor”. Porque o diretor autorizou: “vamos fazer isso!”. Assim, três tipógrafos imprimiram o documento pra mim em linotipo. Você conhece o linotipo?

C.P: Não, não conheço.

D.G: O linotipo era um processo de impressão de jornal, de impressão que existia naquele tempo. Era a linotipia. Linotipo era impresso da seguinte maneira: o técnico, o jornalista, o gráfico tinha diante dele uma mesa cheia de compartimentos assim. Em cada compartimento, tinha um pequeno tubo, da grossura de um palito, e na ponta, tinha uma letra em alto relevo. Aqui tinha uma letrinha impressa em alto relevo. Aí, ele ia escrever “HOJE”, ele pegava naquela caixinha, onde está o “H”, pegava o “H”, e tinha uma espécie de uma máquina, o qual ele tinha na mão e ia colocando. Punha o “H”, o “O”, o “J”, o “E”, aí ficava “HOJE”. E ele ia fazendo. Então, fizeram, imprimiram para mim, nesse modelo. Linotipo. Eu quero falar uma “coisinha” que é importante pro seu caso aí.

A docência novamente

D.G: Afinal de contas, eu entrei como professor. Na medida da necessidade da faculdade, fui professor de algumas disciplinas. Fui, num primeiro momento, professor de Filosofia da Educação; depois, eu lecionei Sociologia. E no segundo ou terceiro ano, não estou lembrado, lecionei na então fundada Faculdade de Economia de Uberlândia, posteriormente englobada na UFU, não estou lembrado. No segundo ano, entraram novas disciplinas, na grade curricular, e fui nomeado para ser o professor em uma daquelas que apareciam. Por exemplo, apareceu Antropologia. Antropologia Cultural. No primeiro ano não tinha. No segundo, então, quando surgiu Antropologia, quem vai ser professor de Antropologia? Para ser antropólogo, o sujeito tem que saber alguma coisa de Antropologia, certo? E eu tinha estudado, chamava Ciência Natural (*na formação do seminário*). Então, fui também, professor de Antropologia. Com isso, já fui professor de Filosofia da Educação, Sociologia, Antropologia...

Docência em Psicologia

C.P: Psicologia?

D.G: Aí já não foi mais na faculdade, aí já foi UFU.

C.P: Foi UFU?!

D.G: Psicologia.

C.P: Quando federalizou e começou a UFU, o senhor ficou em qual departamento?

D.G: Eu entrei para a Escola de Medicina. Eu entrei na UFU, não foi através da Pedagogia. Eu entrei na UFU através da escola de Medicina.

C.P: Então o senhor dava aula de Psicologia para a Medicina...

D.G: Porque, quando foi fundada a Faculdade de Medicina, um grupo de médicos se formou aqui em Uberlândia, para fazer uma propaganda da escola, para a criação de uma escola de Medicina em Uberlândia. E eu era conhecido de alguns desses médicos. E era isso, eu era uma pessoa assim, que se interessava muito pela cultura, e eu era professor, não! E amigo desses médicos. Eles me chamaram e, “olha, vem ajudar a gente a fazer uma proclamação da necessidade da escola” e eu me juntei com esse grupo de médicos. E a gente visitava as escolas que já existiam. E os estabelecimentos comerciais, falando da necessidade, “vamos, apoiem a necessidade de uma escola”. Então, um ano ou dois, nós fizemos esse movimento, um grupo de médicos, e eu com eles. Esse grupo de médicos é o grupo que fundou a escola de Medicina. E eu com eles. Então, eu sou cofundador da...

C.P: Então o senhor está presente em toda a história...

D.G: Da Pedagogia, dessa aí, primeira, das freiras; sou cofundador da Escola de Medicina; e sou cofundador da UFU. Professor-fundador!

C.P: Quando o senhor aposentou, o senhor estava na Medicina?

D.G: Estava na Medicina. E é interessante, quando eu estava na Medicina, eu era professor de Sociologia; aliás, quando eu estava na UFU, quando me aposentei, lecionava Sociologia no Curso de Pedagogia, da Universidade. E também fui, na UFU, professor de Sociologia da segunda e terceira ou quarta turma da Medicina. Eu fui professor das duas primeiras turmas de médicos que formaram em Uberlândia. Esses médicos que estão clinicando hoje na cidade, muitos deles foram meus alunos. Por que eu fui ser professor, engraçado, por que eu fui ser professor na Escola de Medicina? Eu não era médico!

C.P: Mas o senhor tinha um conhecimento especializado que eles precisavam!

D.G: Mas, o dado de cultura me chamou pra lá. Eles me chamaram por isso, com a capacidade de ser professor de uma Faculdade de Medicina. Mesmo não tendo cursado aquelas disciplinas específicas do curso médico. Mas tinha alguma coisa do curso médico que eu tinha cursado. E quem foi escolhido como diretor da escola era um médico muito considerado de Uberlândia. E era muito meu amigo. E engraçado ele não era religioso. Foi nomeado primeiro diretor da citada escola de Medicina. E os médicos que foram chamados pra fazer parte do grupo também não eram católicos não. E me chamaram, não como padre, mas “esse homem sabe das coisas”. E eu fui junto a eles. Esse médico, diretor e meu amigo, era um médico que tinha uma noção muito humanística, humanitária, e ética, na Medicina. Um grande médico. E grande pessoa. Então, ele como diretor, falou: “olha, nós...” - lá na reunião pra fundação da escola - “nós vamos colocar aqui, na Escola de Medicina” - particular, então você pode colocar e tirar a disciplina que você quiser, não é - “nós vamos colocar no curso médico uma disciplina que não está inserida no currículo escolar do Curso de Medicina, vamos incluir essa disciplina: Psicologia Médica. Porque ele falava assim: “o médico cura o doente só ao dizer bom dia pra ele”... “se souber dizer bom dia”. . Só do jeito de você receber o doente, você já está curando.

C.P: Que interessante!

D.G: Otimiza. A psicologia do “cara” é a cura.

C.P: Isso quando surgiu a Faculdade particular de Medicina?

D.G: Exatamente.

C.P: O senhor era o único professor de Psicologia Médica?

D.G: O único! Hoje alguns médicos que eu procuro foram meus alunos. Essa escola funcionou e esse primeiro diretor, saiu, foi nomeado outro diretor, e esse outro diretor tirou a disciplina. Não eram as mesmas do primeiro diretor. Ele não tinha ideia de que o médico deveria ser uma pessoa que entendia de Psicologia.

C.P: E depois de dois anos, o outro não acreditou.

D.G: O outro não pensava desse jeito. E assim, não mais teve o curso, então, não me chamaram, porque para as outras disciplinas, eu não tinha a formação.

C.P: O senhor lembra o nome desse médico, esse primeiro diretor?

D.G: O Dr. Domingos Pimentel Ulhôa! (*ênfatisa, seus olhos enchem de lágrimas, e ele segura o choro – pausa e momento de grande emoção para nós*) Um grande sujeito! (*ele fica muito emocionado*)

C.P: Ele era muito amigo do senhor...

Prática médica em Uberlândia e a Revolução de 1930

D.G: Dr. Domingos Pimentel Ulhôa. Era o famoso Dr. Domingos. Aqui, em qualquer família, qualquer doença, “fala com o Dr. Domingos, vai lá no Dr. Domingos!” Era bom médico. Uma coisa, queria falar. Quando eu era coroinha, aos dez anos de idade qui em Uberlândia, não tinha médico. Quem cuidava da saúde do povo daqui de Uberlândia? Os farmacêuticos. Tinha três farmacêuticos. As três farmácias de

Uberlândia. E tinha uma santa casa, ruim, velha, abandonada, onde o sujeito ia pra morrer! Não tinha medicina, ia pra morrer. Esta casa de saúde era naquele quarteirão da Av. Floriano Peixoto onde tem uma agência de carros, da Ford, hoje. Aquele quarteirão todo era murado. E lá dentro tinha um prédio, um casarão, cheio de quartos, que era a Santa Casa de Misericórdia de Uberlândia, fundada pela Sociedade São Vicente de Paula, ou vicentinos. Era o único elemento, instituição de saúde. E a doença era cuidada pela farmácia. Então havia três farmacêuticos. Se tinha qualquer coisa, “vai lá na farmácia do Sr. Floriano”! Ou então, fala assim: “vai lá na farmácia do Sr. Hermógenes”; era outro farmacêutico. Ou então, “vai lá na farmácia do Dr. Cícero!” Sabe por quê? Porque ele era farmacêutico realmente. Só que ele tinha uma farmácia, e fez um curso de medicina. Então, era farmacêutico e se tornou médico. Mas continuou farmacêutico. Então o povo falava assim: “vai lá no Dr. Cícero!”. O Dr. Cícero é avô do médico que cuida do meu ouvido. O menino aqui, doutor... Mas, a razão de que, qualquer dado dessa disciplina de Pedagogia, está nesse histórico todo, não é! Que, infelizmente, isso não foi contado ou escrito, uma história toda de Uberlândia, que pegaria esses trechos assim, e uniria isso tudo numa história continuada. E contei muita coisa. Narrei muitos fatos, acontecimentos, dos quais eu fui testemunha histórico, ocular; eu vi! Eu vi, por exemplo: a Revolução de 1930! Uberlândia, na Revolução de 30, teve uma mobilização muito grande. De tropas. Por quê? Na Revolução, o Estado de Goiás - com limite ali no Paranaíba, com Minas - apoiou Washington Luís. Minas Gerais aprovou Getúlio. O golpe do Getúlio, de 1930. Na revolução, Minas apoiou o Getúlio e São Paulo e Goiás apoiaram o Washington. Minas ficou no meio de Goiás e São Paulo, com posições políticas diferentes. Era necessário vigiar a fronteira. Então, Uberlândia foi indicado para fixar um acampamento militar, vigilante, de guarda, da fronteira de Minas com Goiás. Para Goiás não invadir Minas. Você vê essas ideias de revolução, não? E Goiás podia invadir Minas só por dois lugares. Apenas naquela ponte que existia desde 1910, a ponte lá em Itumbiara, antigamente, Santa Rita do Paranaíba; tinha uma ponte ali. Hoje tem uma ponte, mas é de concreto, do Juscelino Kubitschek. Porque a primeira ponte era onde está aquela, mas de ferro, toda de ferro, feita na Alemanha. Foi feita lá! Mandaram a planta, fizeram tudo, cortaram, encaixotaram as peças, enviaram, e aqui eles montaram a ponte. Isto aqui em Uberlândia; levaram os pranchões de madeira para o largo da ponte. Daqui de Uberlândia, de carro de boi, gastaram um mês pra ir, pra levar a madeira lá. Aquela ponte foi em 1910. E eu sei disso por meio dos fazendeiros antigos, os quais hoje já morreram. Quando eu era menino, eles eram ativos ainda, eu conversei muito com eles e eles me contaram essa história. De terem ido lá, em Paranaíba, lá na Ponte, levar a madeira de carro de boi. Era um mês pra lá e um mês pra cá, de carro de boi. Por quê? Apenas aqui em Uberlândia havia uma serraria capaz de fazer aqueles pranchões. Goiás não tinha. Não existia Goiás, nem Brasília. Só tinha Goiás Velho e alguns arraiais, que se ao desenvolverem tornaram cidades de Goiás, do sul goiano.

C.P: Capital de Goiás...

D.G: Só aquilo. Ipameri existia, Araguari existia. Santa Rita do Paranaíba era na beira do rio lá, e depois tinha Buriti Alegre. Buriti é antigo. E o resto, o que era lá, aquilo lá era o sertão. O sertão, não! Então, Uberlândia, nesse período, teve uma importância civilizatória muito importante. Inclusive, na revolução de 30, foi o ponto de acampamento das tropas que defenderam a posição política de Minas Gerais. E eles iam lá da beirada do Paranaíba, do lado de cá, vigiando. E não deixava, dando tiro. Era só tiro de fuzil, não é; ficava na fronteira, num buraco, levantava, e dava tiro de lá. E não deixaram entrar, passar na ponte; vigiar a ponte para Goiás não vir em direção a Minas. Então ali trocavam tiro, não passava. Até que no fim, os mineiros venceram, tomaram Itumbiara, tem a história toda aí. Mas, ligando essa revolução de 30 com as outras realidades, e somando fatos e acontecimentos, examinando, você encontra que tudo foi encaminhando o nascimento do aspecto cultural onde entra o dado pedagógico, ou a Pedagogia, vamos dizer assim, a ciência pedagógica, donde foi implantada a disciplina de Psicologia. Passando aí pela primeira comunidade das freirinhas lá, “humildezinhas” lá na “casinha” delas lá na Vigário Dantas, não é? Na esquina lá, morava lá. A casa do coronel que eles compraram e onde foi a escola. Depois, fizeram aquele pedaço. Depois, cresceu. Quando elas fundaram, já existia a Faculdade de Direito.

(pausa para o café e encerramos a entrevista)

Nota explicativa: as palavras em itálico dentro de parênteses correspondem a esclarecimentos a respeito das falas do entrevistado e do próprio entrevistador.

APÊNDICE 5

ENTREVISTA (14/11/2014) – LÚCIA HELENA BORGES DE CARVALHO (DOCENTE DOS ANOS DE 1980)

Transcrição da entrevista:

Formação docente/ Forma de ingresso na carreira e na UFU

Lúcia Helena: Lecionei para a Pedagogia e para as licenciaturas também, e para a Psicologia.

Claudio Prado: Quando a senhora começou na docência?

L.H: Eu lecionei em todos os níveis e em todas as séries. Eu comecei em 1961, comecei dando aulas para crianças a serem alfabetizadas, do primeiro ano primário da época. Eu dei dois ou três anos de aulas de alfabetização nessas turmas. Depois eu lecionei no terceiro ano. Eu só não dei aula no quarto ano, e no segundo. Se bem que o segundo, eu acho que dei sim. E depois eu comecei, ao mesmo tempo, lecionar no Curso Normal, que abriu na E. E. de Uberlândia. Inclusive a Mariú também entrou. Eu também lecionei no Curso Clássico, no Curso Científico naquela época. Depois me casei, parei um ano, quando voltei, peguei o Curso Científico, peguei matérias de Educação Cívica. Foi na época da Ditadura, Educação Cívica e História.

C.P: A senhora começou em 1961, e lecionou no Estado até que ano?

L.H: Pelo Estado, até aposentar. Em 1979, eu estava na direção de turno na “Escola Estadual”, e quando saiu a diretora, em 1980, eu fiquei na Direção Geral da Escola. Depois eu voltei para a área de Supervisão. Eu fiquei na supervisão aproximadamente dois anos.

C.P: Então a senhora conciliou o período que a senhora entrou na UFU com as atividades no Estado...

L.H: Nesse período que eu fiquei na Supervisão, eu já estava na UFU. Comecei a lecionar na UFU em algumas classes de Monte Carmelo. Monte Carmelo era uma extensão daqui, como foi Ituiutaba depois. Eu dei alguns cursos de Psicologia em Monte Carmelo.

C.P: A senhora lembra que ano a senhora começou?

L.H: Eu comecei entre 1976 e 1978, aproximadamente.

C.P: A senhora começa no Curso de Pedagogia, não é, de Monte Carmelo, e já era UFU?

L.H: Era umas salas que a UFU abriu lá, pra atender a demanda deles.

C.P: Quanto tempo a senhora ficou lá?

L.H: Dois anos aproximadamente. Tenho no meu currículo.

C.P: Mas a senhora lecionava lá e aqui? A senhora estava na supervisão?

L.H: Eu estava na supervisão aqui. Ao mesmo tempo que eu estava na supervisão, eu dava aula lá. Porque eram aulas extras. Não eram muitas aulas, e eu ia na sexta-feira à noite, e no sábado durante o dia.

C.P: Como era quando a senhora entrou na UFU, era tipo “um contrato”?

L.H: Logo que eu comecei na UFU, eu fui para o Curso de Psicologia.

C.P: O curso de Psicologia começa em 1976 como licenciatura e 1979 com formação de psicólogo.

L.H: Eu devo ter começado em 1978 ou 1979 também. Entrei lá e dava umas aulas da área pedagógica, a Prática de Ensino. Os alunos, no começo, não queriam fazer a licenciatura, e estavam sendo obrigados a fazer; o que eles queriam era ficar só na área do psicólogo mesmo... mas, depois, muitos deles (*alunos*), quando chegaram no fim do curso, disseram que ter feito ocasionou muita oportunidades na escola. Eles entraram nas escolas particulares, e depois as escolas estaduais a admitir psicólogos, ao que parece. Eles acharam que foi bom terem feito a licenciatura...

C.P: As matérias pedagógicas...

L.H: As matérias pedagógicas.

C.P: A senhora era professora do Departamento de Psicologia e continuava no Estado?

L.H: Eu fiquei no Estado até... eu não me lembro a data. Depois, eu fui conduzida no meu cargo para ficar na UFU num período na Diretoria de Primeiro e Segundo Grau, quando a diretora era a Cleuza Rezende. Fiquei um ou dois anos, quando eu fui licenciada para o mestrado. E quando voltei, tinha tempo sobrando para aposentar no Estado. Fiquei no mestrado aproximadamente dois anos. E já tinha muito tempo de trabalho no Estado.

C.P: Porque os dados que eu peguei, em um levantamento com a “Doca”, a senhora tem uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, em Londrina, em 1981; também uma especialização em Pré-Escolar, que a senhora fez aqui em 1984, e o Mestrado que a senhora fez na PUC de São Paulo.

L.H: Em 1984.

C.P: Em 1984? Consta aqui em 1990.

L.H: Em 1990, eu defendi a dissertação.

C.P: E consta que a senhora foi professora na E.E. de Uberlândia, de 1965 a 1979, e foi diretora lá em 1980.

L.H: Professora até 1979? Não, foi por um tempo maior. Em 1979, eu estava na UFU, mas eu estava no Estado também. Eu estava na supervisão, e em 1980, eu fui diretora geral. E fiquei na direção da escola durante todo o ano de 1980. Em 1981, pedi uma licença para aguardar a aposentadoria.

C.P: Aqui (*documento produzido pela UFU*) consta também que a senhora trabalhou na Fundação do Bem-estar do Menor.

L.H: Eu estive lá quando meus meninos eram bebês.

C.P: Quando a senhora se casou?

L.H: Eu casei em 1965.

C. P: Aqui consta que, na UFU, a senhora começou a partir de 1978. E depois a senhora foi coordenadora do Curso de Pedagogia na Faculdade Católica de Uberlândia. A senhora já estava aposentada da UFU...

L.H: Eu já estava aposentada, quando nós abrimos a faculdade. Nós ficamos dois anos trabalhando, antes da abertura, em um trabalho voluntário. Qual é a data que consta aí?

C.P: Consta o ano de 2001.

L.H: Esta data foi a data da regulamentação pelo MEC.

Conteúdo prescrito

C.P: Agora eu queria que a senhora falasse da experiência como docente da disciplina Psicologia da Educação. O que a senhora lembra? Eu vi que a senhora deu aula de Psicologia do Desenvolvimento para o curso de Psicologia, e que a senhora deu Psicologia da Motivação na Pedagogia. Na Psicologia da Educação ou Psicologia como um todo, o que a senhora lembra?

L.H: Na época, a disciplina não era denominada Psicologia da Educação. Havia três matérias no currículo de Pedagogia, e eram ministradas três matérias de Psicologia: no primeiro ano, Psicologia Geral, no segundo ano, Psicologia do Desenvolvimento, e no terceiro, era a Psicologia da Aprendizagem. O curso era semestral ainda. Não era regime anual. E Psicologia da Motivação, mais tarde, foi incluída no final, no último semestre.

C.P: Porque tem um parecer, de 1961, ele muda aquele sistema 3 + 1. Provavelmente quando a senhora fez o curso de Pedagogia como discente, tinha três anos com os fundamentos, Psicologia, Filosofia, Biologia... Não eram essas matérias...

L.H: Quando eu fiz...

C.P: Aí veio o parecer, que aboliu esse 3 + 1, formando o técnico em educação, e passou a ter a Psicologia Geral, e depois podia desmembrar, tinha a Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento...

L.H: Mas nesse período, eu não lecionava lá não. Eu lecionei mais adiante. E, nessa época da mudança, foi a época da formação dos especialistas.

C.P: Aí teve um outro parecer, em 1969, dos especialistas, que formava o supervisor, o orientador, o inspetor, não era?

L.H: Sim.

C.P: Nesse período, eu vi que eles criaram dois anos de currículo básico, padrão, com a Psicologia Geral, Psicologia da Educação I, II e III. Quando o aluno prosseguia para os outros dois anos, dependia da especialização (*habilitações específicas*), para fazer determinadas matérias. E eu vi que na habilitação em Orientação Educacional, tinha mais matérias de Psicologia.

L.H: Sim.

C.P: E era nesse momento que havia a Psicologia da Motivação, a qual a senhora lecionava...

L.H: Não.

C.P: Não?

L.H: Ah, sim. Quando eu lecionei, sim. Eu falei “não” porque achei que você havia me perguntado como aluna. Quando eu lecionei, tinha ainda as habilitações. Lecionei Psicologia da Motivação, mas era mais para dar mais conhecimentos em aprendizagem aos alunos. Apesar de que, nessa matéria, a ementa era muito teórica, na ocasião? Então eu trabalhei as teorias de novo, como o que é motivação, na visão freudiana, nessa área hedonista, Freud, e outros, visão comportamental, visão cognitivista e social.

Práticas pedagógicas em sala de aula

C.P: A senhora tem algumas lembranças mais marcantes? O que a senhora lembra, da sala de aula, alunos... O que a senhora relataria que marcou para a senhora, em ensinar Psicologia para os pedagogos? Como era essa experiência para a senhora? Como era a dinâmica da sala de aula, que tipo de recursos a senhora gostava de trabalhar?

L.H: No início, eu trabalhava a fundamentação da ciência, da Psicologia como ciência, parece que era isso. Depois eu entrava na descrição das etapas do desenvolvimento. Pedagogicamente, a gente fazia explicações sobre desenvolvimento social, sobre desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento behaviorista, comportamental, etc. E aí, incluíamos as teorias. A gente discutia, fazia seminários...

C.P: Seminários...

L.H: Discussão em sala de aula.

C.P: Seminários para os alunos, eles apresentavam?

L.H: Geralmente, eu arranjava uma técnica. E aí, nas técnicas, tinha um coordenador, tinha um grupo crítico. Era uma dinâmica “mesmo” de grupo. Eu usei muito a dinâmica de grupo para levar a variedade de temáticas pesquisadas. Nos últimos anos, eu levei, por exemplo, o tema da escrita: por que a criança escreve silabicamente, ou então, com letra invertida. E depois das pesquisas da Emília Ferreiro, e do Piaget, esses erros tiveram outras explicações. Então, eu achei várias pesquisas, não só piagetianas, mas de outros pesquisadores a respeito disso. Então nós discutimos muito a respeito disso. Mas, infelizmente, no início, eu não trabalhava muito partes práticas, como analisar outras formas de aprendizagem. Fazer diagnóstico em sala de aula... Mas no final, quando dei aula de Psicologia do Desenvolvimento, no Curso de Psicologia, isto era comum; os alunos traziam as crianças, pequenas, um pouco maiores, para fazer um diagnóstico de alfabetização.

C.P: A senhora recorreu muito a aulas expositivas, a senhora gostava desse tipo de aula?

L.H: Eu fazia uma aula expositiva, às vezes, depois de uma leitura inicial, e depois eu fechava com uma aula expositiva. Ou então, conforme o assunto, eu trabalhava as noções gerais sobre o assunto, para depois entrar nas particularidades. Quando o assunto tratava de muitas particularidades, eu explicava primeiro as noções gerais, falando um pouco de tudo, até o fim, e depois, a gente ia estudar as partes.

C.P: Naquela época, a senhora usava mais o quadro e giz?

L.H: Quadro e giz.

C.P: Tinha o retro-projetor?

L.H: Eu usava muito o retro-projetor.

Perfil discente

C.P: E como a senhora percebia a participação e interesse dos alunos da Pedagogia em relação à Psicologia?

L.H: Os alunos da Pedagogia tem um outro perfil. Inclusive, tem mais alunos de classe desprivilegiada, vamos dizer assim, que os alunos da Psicologia. Quando eu lecionei na Psicologia, na primeira turma, eles estavam cursando a Prática de Ensino no último ano. Eu comecei com uma turma muito consciente, muito estudiosa, uma turma que exigia, “por que você está dando isso?”; apesar de eu ter discutido o programa no primeiro dia. Eu discutia sempre o programa antes, pra ver se eles já tinham lido os livros ou visto o assunto. Nas disciplinas do curso de Psicologia, eu me senti mais livre que na Pedagogia, por ser a Prática de Ensino. Naquela época, a gente discutia as críticas do ensino para a classe trabalhadora. Foi a época de Paulo Freire e do Demerval Saviani, e outros que faziam críticas, do ensino que se dava às classes trabalhadoras, de filhos de trabalhadores, os quais tinham outro tipo de motivação que os filhos da classe dominante não tinham. Discutíamos o comportamento dos professores em geral, um os currículos da escola dos alunos da classe média que sempre teve escola. E por que as classes populares apresentavam mais reprovação; isso tudo era discutido na Prática de Ensino da Psicologia. Analisamos uma série de livros; e a turma da Psicologia respondia muito bem. No começo eles tiveram uma reação à Prática de Ensino; estavam questionando sua validade para o psicólogo, reclamavam muito, aquilo era uma obrigação que eles não queriam fazer. No último ano em que lecionei a Prática de Ensino, trabalhei com micro-ensino, e trabalhei com o planejamento, que aplicávamos aos alunos do Curso Normal do “Estadual” (*E.E. de Uberlândia*), onde eu era supervisora, na “Semana da Normalista”. Era uma semana de palestras. Então, utilizamos a semana da normalista para aplicarmos a prática. Nos projetos, incluíamos os fundamentos filosóficos dos conteúdos que eles iriam expor. Foi muito bom nessa época.

C.P: E os alunos da Pedagogia, o que a senhora lembra?

L.H: Os alunos da Pedagogia eram mais receptivos, nesse ponto. Tudo que ia propor, eles não sabiam, eles aceitavam. E ainda tinha aquela história, tinha muito professor que passava a mão na cabeça; eu sou contra isso, sabe? Chegava o dia da prova, vinham me pedir pra adiar a prova. A prova marcada, com planejamento, eu olhava pra ver se eles não tinham outra prova marcada no dia, preparava com eles antes. Então, até tirar esse paternalismo que tinha na Pedagogia... mas depois eles acostumaram comigo. Eu dizia, “não, mudar as regras no meio do jogo, não dá”. A gente tem que discutir regra é antes.

C.P: A senhora já tinha feito um contrato, não é?

L.H: É, eu já tinha feito um contrato com eles.

C.P: Na relação com eles, o que a senhora lembra mais? Tinha muitos alunos da Pedagogia que trabalhavam, não?

L.H: Ah, todos, quase todos. Tinha muito poucos que não trabalhava. Às vezes, chegava no segundo horário.

C.P: Alguns já lecionavam?

L.H: Alguns lecionavam, tinha família, crianças pequenas, eram alunos mais sofridos. Então eles não estavam muito interessados em discutir certos assuntos não. Era do jeito que vinha... Até hoje, eu penso

que é assim. Na Faculdade Católica de Uberlândia, foi assim. A gente recebeu a maior parte de alunos que não podiam estudar noutro lugar, não dava conta de passar no vestibular. Então, nós preparamos esses alunos, demos aulas de português pra eles durante um ano. Não sei se ainda existe esta modalidade, nós demos aulas gratuitas para todos os alunos que entravam, aulas de português. Pra melhorar a defasagem, para eles poderem aprender a ler direito, a interpretar.

[...]

Planos de curso e conteúdo prescrito

C.P: Como era a elaboração dos planos de ensino na época em que a senhora começou? Havia algo pronto, normatizado, com ficha de disciplina, com conteúdo, ou a senhora tinha liberdade com os temas?

L.H: Tinha as ementas; até hoje tem, não é?

C.P: Hoje tem as ementas, os objetivos e o conteúdo programático definido.

L.H: Ah, isso também, mas o conteúdo era mais geral. Era uma sugestão. Mas a gente ia incluindo algo mais atual, aqueles livros mais atualizados, as práticas mais recentes.

Bibliografia

C.P: No período em que a senhora lecionou, já tinha um acervo da Psicologia para a Pedagogia. Como a senhora considera a bibliografia na época; se atendia bem, ou era defasado?

L.H: Atendia. Tinha o banco do livro, você lembra que eu te falei?

C.P: Lembro, a senhora me mostrou um impresso para solicitação.

L.H: Acho que ainda existem os livros do Banco do Livro, onde se pode tirar emprestado, e ficar com ele o ano todo; porque eles tinham dificuldade em comprar. Mas tinha na Psicologia também. Só que na Psicologia, a gente tinha um material de mestrado, com planejamento. Por exemplo, a Orly. Tem um material da Orly Zucato Mantovanni Assis. Esse material foi do doutorado dela, lá de Campinas. Ela veio e deu esse curso. E a gente pegou com ela esse material todo, onde ela simplificou essa linguagem bem de tese mesmo, uma linguagem mais fácil, para qualquer leitor poder ler os estudos piagetianos. E a gente selecionou este material, e lá na Psicologia a gente trabalhava com ele. Era um material da linha piagetiana e a gente trabalhava muito com ele na Psicologia.

C.P: A senhora trabalhou muito com Piaget? Piaget era uma teoria forte na Psicologia da Educação?

L.H: Na Psicologia, tinha um semestre só de Piaget.

C.P: Isso eu lembro, era na Psicologia do Desenvolvimento II. Agora, na Pedagogia, como era dado esse conteúdo?

L.H: Não, o Piaget a gente dava junto com todos os outros conteúdos. Agora...

C.P: Na época, a senhora dava Vigotski?

L.H: Na Psicologia da Motivação, eu incluí alguma “coisa” de Vigotski. Porque, quando eu lecionava Psicologia do Desenvolvimento, eu passava muito “por alto” por Vigotski. Mas era muita teoria para um semestre apenas, não é? Então, inclusive eu tenho um material bom de Vigotski, se você quiser, eu te dou. Eu tenho material de cursos de especialização que nós fizemos na Católica (*Faculdade Católica de Uberlândia*). Quando eu estava lá na UFU, a gente coletava, discutindo lá no grupo de estudo.

Formas de avaliação da aprendizagem

C.P: Como eram as avaliações, as provas?

L.H: No começo, eu aplicava prova mesmo. Depois, eu comecei a trabalhar com seminários, e a síntese que eles faziam dos seminários. Eu não dava muita prova não. Eu tenho que lembrar as atividades que eu dava para não ter de fazer muita prova. Porque pra você dar uma prova como deve ser, você tem que dar uma prova longa, e eles tinham só o horário de aula da gente. Eram duas aulas, eu achava que não media muito. E eu dava mais questões abertas.

C.P: Eu vi pela carga horária, que eram quatro aulas de Psicologia (*aulas semanais de disciplinas como Psicologia da Educação*), era comum dividir, duas e duas.

L.H: Era: duas e duas; às vezes dividindo, uma e uma, e duas juntas. Mas não era bom. Então, quando eu dava essas aulas de cinquenta minutos, eu fazia um planejamento para aproveitar para aulas expositivas: ou antes, ou no início de um assunto novo, ou no final deste assunto. Porque cinquenta minutos não dá tempo para nada.

Relação entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica

C.P: Eu queria comparar esse conteúdo prescrito com o conteúdo dado na sala de aula. A senhora lembra se sempre era possível cumprir com o conteúdo prescrito? Às vezes, era preciso selecionar conteúdos mais importantes, porque o tempo não dava...

L.H: Não, eu sempre cumpri; fiz um planejamento pra começar e acabar.

C.P: A senhora estava falando do trabalho da professora Orly, além dos conteúdos prescritos, a senhora complementava com outros conteúdos que a senhora achava relevante?

L.H: Mas havia conteúdos relacionados a Orly. Nesse programa dela, tinha conteúdos teóricos. Ela fez esse programa pra trabalhar com professor. Quando falava em Piaget, a gente já trabalhava essa parte. Agora, as provas piagetianas, a gente escolhia no grupo.

C.P: Normalmente, a senhora fazia as provas piagetianas com os alunos?

L.H: Lá no Curso de Psicologia, sim. Na Pedagogia, eu demonstrava. Não tinha como eles trazerem crianças. Porque, na turma da manhã, talvez pudesse ser mais fácil trazer um ou dois; mas, à noite, era muito difícil. Os alunos saíam do trabalho e já vinham para a universidade; às vezes, nem jantavam antes de vir pra aula. Então, era mais difícil e eu fazia demonstração pra eles.

Influência de normas e regulamentações curriculares

C.P: A senhora lembra, eu estava falando dos pareceres, conforme as mudanças da lei, da normatização, se mudava o projeto, até os programas, a senhora lembra se tinha muito impacto? A senhora lembra-se de ter que mudar o programa, o que a senhora trabalhava, a sequência do conteúdo, porque veio uma determinação de uma diretriz, do MEC?

L.H: Não, porque não vinha. Eu sempre mudava porque eu não aguentava repetir todo ano. Então, eu não usava as mesmas apostilas, apenas alguns livros.

C.P: A senhora falou muito da mudança de material, apostila, quando a senhora sentia necessidade, mas a senhora não lembra de mudança devido a determinação do MEC, LDB?

L.H: Não, na minha matéria não tinha muita recomendação. Mudança determinando o que seria lançado? Não.

C.P: Às vezes, quando vão alterar o projeto pedagógico, eles pedem sugestões, em termos de conteúdo, acrescentar um autor, tirar outro, mudar a bibliografia básica... A senhora não lembra?

L.H: Na universidade, a gente tinha um grupo de estudo, e a gente já relacionava, textos sobre essas novidades, e inseria em nossas nas aulas. Mas não vinham sugestões não. Sugestões era a gente quem dava.

C.P: Isso é interessante. Porque hoje é assim, o MEC, a cada período de tempo, passa pra avaliar o curso.

L.H: Eu lembro muito do MEC era de um folhetim. Naquela época era gratuito. Agora, está vindo mais “grosso e tudo”, com mais palestras, artigos escritos por cientistas do INEP. Aqui, tenho alguns que estão amarelos. Neles, tem artigos do Demerval Saviani, na área de Educação, esse aqui é do Jeferson Idelfonso da Silva.

C.P: Ele era professor daqui?

L.H: Ele era de Campinas, da UNICAMP (*mostrando-me o folheto*). Agora, se você pedir eles mandam.

C.P: Mas hoje deve ter eletrônico, acessa pela internet.

L.H: Nem tudo lá é eletrônico. Esse aqui era do Carlos Roberto, de Belo Horizonte. Está vendo, era uma série de artigos, e na área de psicologia, tinha cadernos de pesquisa.

C.P: A senhora estava falando de, às vezes, fazer a aula a partir da leitura dos alunos. Era mais comum os alunos da Psicologia terem lido a respeito do conteúdo? A senhora lembra?

L.H: Quando eu discutia o programa com eles, eles diziam assim: “esse livro nós já lemos com determinado professor”. Então, eu modificava. Eu pegava apenas livros que eles não tinham lido.

C.P: E na Pedagogia?

L.H: Discutia também.

C.P: Mas eles normalmente traziam a leitura?

L.H: Na Pedagogia, era logo no segundo semestre deles. Eles estavam muito “verdes”. No primeiro semestre, eles tinham Psicologia Geral. E no segundo semestre, eles tinham a Psicologia do Desenvolvimento.

Relação com outras disciplinas

C.P: E na relação com as outras disciplinas? A senhora disse que na Psicologia, era comum eles terem visto alguns textos em outras disciplinas. E na Pedagogia, como era a relação do conteúdo que a senhora ministrava com as outras matérias do curso? A senhora tinha contato com outros professores, conversando para não dar os mesmos textos, algo interdisciplinar?

L.H: Nós não trabalhávamos com os mesmos textos, porque era muito específico na Psicologia. Em MTP, Métodos e Técnicas de Pesquisa, eu trabalhava, porque junto com o conteúdo, eu trabalhava o “como estudar”. Eu sempre fui ligada com esse aspecto, para dar uma noção para o aluno. Quando eles trabalhavam em MTP, como fazer o levantamento bibliográfico... Agora é fácil fazer porque você vai em determinada fonte, mas lá como fazia? Eu dava a relação de revistas de Educação, revistas de Psicologia, de pesquisas em Psicologia. E com os alunos, isso funcionava maravilhosamente na Psicologia. E os alunos, que estavam vendo MTP I ao mesmo tempo, eu falava com o professor, e dizia que estava lecionando até aquele determinado assunto. Eu procurava aproveitar que o professor estava fazendo aquilo pra poder orientar o estudar aqui. Daí eu trabalhava o texto de psicologia, por exemplo.

C.P: A senhora fez esse trabalho na Pedagogia?

L.H: Eu fiz na Pedagogia, e também na Psicologia. Mas na Psicologia, era maravilhoso, você mandava fazer e eles faziam perfeitamente. E eles iam na minha sala, no Departamento de Psicologia, pediam para discutir, que estavam tendo uma dificuldade, e a gente orientava ali.

C.P: Como a senhora disse que os textos de psicologia eram específicos e não costumavam fazer parte das outras disciplinas da Pedagogia, não era comum outros professores de disciplinas da Pedagogia entrarem em teorias da Psicologia? Por exemplo, Didática?

L.H: Didática era dada no final do curso.

C.P: Então a Psicologia era inédita no início do curso, não se relacionava a outros conteúdos?

L.H: A Psicologia, às vezes, a gente relacionava com a sociologia, com a filosofia. Então, em algum aspecto, a gente estabelecia relação. Por exemplo, se você vai trabalhar com o emocional, a gente utilizava a teoria do Freud, e utilizava Erikson, não é? Era pouco na Pedagogia, mas naquele pouco, procurava-se fazer perceber o todo; mais superficial, mas ao mesmo tempo, mais completo. Então, ao trabalhar Freud e Erikson, por exemplo, eu discutia qual corrente filosófica eles poderiam estabelecer nesse assunto, com o que eles estavam estudando, quando eles estavam estudando correntes filosóficas. Outro aspecto, logo no início do curso, a metodologia da ciência: eu trabalhava e relacionava com a filosofia. “Se vocês não viram ainda, vocês vão ver assim”.

C.P: Quando os alunos estudavam algumas teorias como a do desenvolvimento do Freud, ou do Piaget, normalmente eles só estudavam com a senhora? Dificilmente eles viam esse conteúdo em outra matéria?

L.H: Na motivação (*Psicologia da Motivação*) e na aprendizagem (*Psicologia da Aprendizagem*), a gente retomava. Na Pedagogia, eles estudavam na aprendizagem, em que outra professora lecionou. Eu lecionei Psicologia da Motivação bastante tempo. Primeiro era uma professora da Psicologia que dava, depois eu assumi essas aulas e lecionava. Daí, eu repassava de novo, porque na teoria da Motivação, eu mostrava inclusive as correntes filosóficas por trás de cada uma.

C.P: Por exemplo, se eles tivessem uma matéria como Educação Especial, sem a nomenclatura de Psicologia, dificilmente eles viam as teorias psicológicas...

L.H: Acho que teorias psicológicas, eles não viam não. Teve uma época na Pedagogia, que tinham Problemas de Aprendizagem (*a disciplina Problemas de Aprendizagem*).

C.P: E nessa matéria, normalmente, quem dava era alguém com mais formação em Psicologia ou Pedagogia?

L.H: Em Psicologia.

C.P: A senhora lembra quando começa o curso de Psicologia, só como licenciatura?

L.H: Sim, o curso foi aberto na época dentro da Faculdade de Ciências e Letras.

C.P: De 1975 para 1976.

L.H: Nessa época, eu não estava ainda na universidade.

C.P: Quando a senhora chegou, a senhora foi contratada na Psicologia?

L.H: Eu fui contratada na Psicologia e dava aula de Prática de Ensino.

C.P: Quando houve a federalização, parece que houve muitos professores da Psicologia que davam aula na Pedagogia, como o Prof. Dárcio, por exemplo. Era o caso da senhora?

L.H: O Dárcio era da Psicologia, do Departamento de Psicologia. Eu era do Departamento de Psicologia também. A Maria de Lourdes Miranda Garcia e a Luzia Marivalda Barreiro da Costa também. Elas lecionavam na Psicologia e nas próprias licenciaturas.

C.P: Eu quero entender o seguinte: houve um momento que algumas professoras já entraram na Pedagogia pra dar aula de Psicologia, como a Marisa Lomônaco.

L.H: A Marisa fez o concurso lá para o Departamento de Educação.

C.P: A profa. Marisa, a profa. Myrtes. Hoje quem leciona a disciplina Psicologia da Educação na Pedagogia é da própria Pedagogia, e quem leciona Psicologia da Educação em todas as outras licenciaturas ainda são professores da Psicologia. E outras faculdades em que quem leciona Psicologia da Educação nas licenciaturas é da Pedagogia, e não da Psicologia.

L.H: Mas muitas vezes são psicólogas, tem a formação em Psicologia. Todas elas, que fizeram concurso lá na Educação são psicólogas.

Outros comentários pertinentes

C.P: E agora, professora, uma das questões mais importante, pois eu não quero tomar mais o tempo da senhora. Se a senhora tivesse que passar uma mensagem aos formandos, como a senhora destacaria a importância do conteúdo de Psicologia da Educação para a própria área de Educação e para a Pedagogia?

L.H: Olha, eu acho, e não estou sozinha nisso, porque todos os outros que escreveram sobre a Psicologia da Educação também pensam assim, que essa disciplina auxilia a área de Educação, assim como a Filosofia, a História, a Sociologia etc. Só que, na minha maneira de pensar, a relação professor e aluno se dá em nível individual. Ela se dá também no nível social da sala de aula, o professor tem que conhecer o contexto em que vivem esses alunos. Mas, é no contato com o professor que se perceberá se esse aluno aprendeu, ou não. Daí, a seleção de conteúdos, para esses alunos, partirá do que ele já sabe e até onde poderá aprender, considerando suas representações de mundo, seus valores, sua realidade, suas motivações, e ainda seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem se dará com mais eficiência.

As críticas à Psicologia na Educação eram, geralmente, contar o “psicologismo; que os professores de Psicologia “psicologizavam” a educação, isto é, ignorando os outros aspectos da realidade humana. Para os alunos, na formação docente, compreender como se dá a aprendizagem e porque ocorre de maneiras diferentes é essencial.

Na universidade, a área de pesquisa em que eu atuava se concentrava nos estudos cognitivistas de Piaget, Emília Ferreiro e seguidores. Eles, utilizando o método clínico, formulavam questões que permitiam perceber como o sujeito pensa.

As pesquisas de Emílio Ferreiro resultaram, entre outras coisas, na percepção de que o sujeito que está aprendendo percorre etapas ou níveis que vai de um conhecimento incipiente até a compreensão total de um conteúdo. Sendo assim, o professor, para chegar a uma eficiência no ensino terá que acompanhar esta evolução que poderá ser rápida ou demorada. Isto ocorre também com qualquer conhecimento novo que se apresenta para nós. Assimilamos o novo à medida que ele tem significado para nós. Esse conteúdo vai sendo amadurecido à medida que se insere em outros conhecimentos e valores já conhecidos. É assim com os adultos, crianças e adolescentes.

O meu recado é que o professor leve em consideração ao “como o aluno aprende”, porque se ele tiver essa orientação, esse objetivo vai chegar ao aluno. O professor mal preparado vai corrigir a aprendizagem como erro e acerto. As consequências disto são nocivas, podendo produzir o desinteresse, a baixa auto-estima e a inutilidade do ensino. Por isto, a formação do pedagogo deverá incluir a capacidade de fazer diagnóstico, de selecionar adequadamente os conteúdos significativos e saber acompanhar o aluno em sua aprendizagem.

Nota explicativa: as palavras em *itálico* dentro de parênteses correspondem a esclarecimentos a respeito das falas do entrevistado e do próprio entrevistador.

APÊNDICE 6

ENTREVISTA (08/12/2014) – DÁRCIO TADEU LISBOA OLIVEIRA

(DOCENTE DOS ANOS DE 1980)

Transcrição da entrevista:

Formação do docente/ Forma de ingresso na carreira e na UFU

Claudio Prado: A primeira questão é uma questão mais abrangente, prof. Dárcio, e o senhor fica à vontade, para o senhor me contar. Eu queria saber do seu ingresso na carreira docente, a sua formação, e quando o senhor começa a atuar na UFU?

Dárcio Tadeu: Eu fiz a graduação em Uberaba, na atual UNIUBE; chamava-se FIUBE antigamente. E quando nós concluímos o curso lá, a UFU estava instalando um Curso de Psicologia aqui. Mas eu fiz uma especialização lá, na Fundação Getúlio Vargas, na área de Recursos Humanos. Então, eu estava lá e ouvi notícias daqui, de pessoas que tinham vindo pra cá. E eu mandei o currículo para cá. Nessa época era mais por demanda, era um contrato de trabalho que nós tínhamos. Eu trabalhei aqui no primeiro semestre em 1979, como professor; seria o professor substituto hoje. Depois, eu fiz um contrato no segundo semestre de 1979, e foi oficializado: eu entrei na carreira docente como contratado. Depois, eu estava vendo agora na documentação do meu processo de aposentadoria... foi quando houve uma mudança, a necessidade do concurso; foi institucionalizado mesmo: nós fizemos uma reunião, em que cada um apresentou um memorial. Foi uma defesa conjunta de memorial pra formalizar parte do pessoal naquele período. Foi por volta de 1987 ou 1989. Eu relembrei desse episódio com as anotações, o resumo da minha carreira agora no processo de minha aposentadoria. E daí passou a ser formalizado. Pois, na época, nós éramos funcionários da Universidade de Uberlândia, que se federalizou, mas nós não tínhamos, não éramos citados no Ministério do Planejamento. Nós não existíamos, não é? Não existia a carreira, como funcionário público. E dessa época, então, passamos a ser, foi feita a formalização dessa maneira. Mas, logo, nesse período, eu já tinha algumas disciplinas, e eram sempre na área de Educação, a demanda estava bastante grande, e então... como é até hoje... cursos de licenciatura... E me distribuíram algumas disciplinas da Educação, eu não me lembro bem... uma turma de (*do Curso de*) Educação Artística, e uma aqui da Educação, do Curso de Pedagogia. E, o turno de trabalho, num período de 1979 a 1981, o turno de Educação Artística, as aulas eram pela manhã, e da Pedagogia, era no período noturno. Então tinha uma carga horária lá, eu não me lembro mais, era distribuída umas três disciplinas ligadas a esse contexto. Mas, logo nesse período, de 1979 a 1981, provavelmente em 1979, eu fiquei um ano na Educação Artística. Mas depois eu optei, me dei bem com o pessoal aqui, e todas as minhas disciplinas eram distribuídas aqui. Então, nesse período de 1980, a 1984, ou 1985, eu quase... havia anos em que todas as disciplinas de Psicologia, com raras exceções, eram (*matérias*) eu que ministrava.

C.P: Aqui no Curso de Pedagogia?

D.T: Sim. A Pedagogia, pelo relacionamento com a Psicologia, era mais pessoal que técnico, então, havia no curso de Pedagogia, a Psicologia da Educação I, II, ... não, havia a Psicologia Geral, depois Psicologia da Educação I, II e III. Nós íamos até o quarto período, com o conteúdo de Psicologia. Essa Psicologia Geral, que eu me lembro, por muitos anos, fui eu que dei aqui e lá no Curso de Psicologia. E depois, essa Psicologia I, II e III, eu transitei provavelmente por todas. A I era a parte do Desenvolvimento Humano, a II, Aprendizagem, e a III, da Personalidade, com essas características. Então, meu início de carreira, minha entrada na carreira docente, as experiências foram por aqui mesmo. Aprendi a ser docente, sofri, e saía correndo, ia pra São Paulo fazer curso no final de semana, voltava para os contatos lá no Rio (*de Janeiro*) também, para melhorar a performance como professor, e atualizar. Foi bastante importante nesse sentido, da busca pela atualização, pelo conhecimento, pelo que se estava vendo nas outras universidades que eu tinha contato, nessa disciplina, no momento. Pois, era um momento também, do governo, do momento político no Brasil, de uma boa, uma boa efervescência, era um caos muito bom pra se trabalhar.

C.P: O senhor falou que fez a graduação na UNIUBE, em Psicologia, não é?

D.T: Em Psicologia.

C.P: Era licenciatura, tinha licenciatura também.

D.T: Licenciatura e Formação (*de psicólogo*).

C.P: Porque aqui (*UFU*), o curso é aprovado em 1975 para começar em 1976, como licenciatura. A Psicologia era ligada à Pedagogia. Depois, em 1978, autorizam e em 1979 começa a formação de psicólogo.

D.T: E nós tínhamos, lá em 1978, a formação de psicólogo, a qual foi reconhecida em Uberaba. Foi quando, no final de 1978, eu me graduei. Então, como já tinham os egressos da Pedagogia, que se formaram, a minha (*turma de graduação na UNIUBE?*) seria a quarta turma (*do Curso de Psicologia*); mas a primeira após o reconhecimento, que ingressou no curso com o vestibular para Psicologia mesmo, e não nas transferências internas.

Planos de curso e conteúdo prescrito

C.P: Eu estudei pelos planos de ensino, eu vi que o senhor lembra bem, que a Psicologia era oferecida em dois anos no currículo básico, e depois, tinham as habilidades (*específicas*): orientação, administração escolar, e havia um currículo mais específico para cada. Eu percebi, identifiquei, que, na habilidade de Orientação (*Educacional*), ainda tinha muitas disciplinas de Psicologia: motivação, psicopatologia, Psicologia social. Agora, na Inspeção (*Escolar*), Administração (*Escolar*), não tinha mais Psicologia.

D.T: Eu sempre trabalhei no ciclo básico. Inclusive, essa Psicologia Geral, tinha uma boa demanda aqui (*no Curso de Pedagogia*) em função dos concursos públicos na área de Educação, cobravam conteúdos das diversas correntes psicológicas: associacionismo, estruturalismo, behaviorismo... a psicanálise, um pouco menos, mas, as que tinham uma ênfase em modelos educacionais, também. Então, as temáticas que apareciam mais nos concursos, era preciso reunir em alguns momentos, aqui, o pessoal da educação, em alguns cursos extras, das teorias da Psicologia, para ex-alunos da Pedagogia que iam prestar concurso e queriam “dar uma reciclada”. E gente fazia umas reuniões aqui para discutir esse conteúdo, para repassar esse conteúdo com eles. Então, por isso é a justificativa do “por quê” dessa Psicologia Geral no curso de Pedagogia.

C.P: Eu pesquisei e percebi que quando surgiu o Curso de Pedagogia, que data o reconhecimento em 1939, sempre teve uma carga horária de Psicologia muito significativa, nos três primeiros anos, na época do 3 + 1, e depois permanece em habilidades, como Orientação, e depois, a partir dos anos 1990, começa a diminuir essa carga horária. O senhor lembra da elaboração dos planos de curso, que normalmente tinha uma determinação normativa, tinha a ementa, hoje, na ficha de disciplina tem até o conteúdo programático. O senhor lembra se tinha liberdade, o senhor seguia mais essa determinação, que era legal, seguia a ementa, ou tinha liberdade para incluir conteúdos na elaboração desses planos?

Regulamentações curriculares e autonomia do docente

D.T: Eu, inclusive, acho que essa parte metodológica, aqui (*Curso de Pedagogia*) foi uma grande escola pra mim, com o pessoal da Educação. Inclusive, fazia-se muita reciclagem, na metodologia, no intervalo, geralmente, do semestre, no final de ano. Faziam-se alguns cursos de reciclagem, porque nós montávamos o programa de curso baseado nas ementas já registradas. Elaborávamos o programa que fosse uma adequação da minha atividade enquanto psicólogo e professor com as necessidades do curso. Nós fazíamos reuniões de aprovação desses planos de curso, uma reunião. Aqui seguiu o mesmo modelo do que era aprovado, uma defesa do argumento dos conteúdos: algum sugeria alguma coisa, para outros professores; havia uma troca, reunia-se em grupos ligados à mesma área, pra não sobrepor conteúdo. Nesse princípio, era feito uma reunião na qual era feita uma aprovação de todos os planos, conteúdos programáticos, escolhidos, atualizados, para aquele ano.

C.P: O senhor percebia assim, não havia uma subordinação, “engessamento”, pela legislação que coibisse um pouco? Ou havia liberdade para escolher os conteúdos?

D.T: Não. Eu creio que, às vezes, pela necessidade do funcionamento ideal; mas as nossas diretoras, nossas chefes e coordenadoras antigas, eram egressas do ensino público estadual do segundo grau. Então tinha aquela visão “normalista”, em termos de normas, e não a “normalista-professora”, mas bem voltada para atender à legislação, bem legalista mesmo. Mas isso acabou sendo uma forma, uma maneira de formação, porque o psicólogo é muito resistente a normas e procedimentos. Então, quando, por exigência, a gente pautava um pouco pensando na questão: metodologia nós temos que seguir! Então, tem norma para seguir, e nunca também, voltar para a questão da legislação educacional, nós tínhamos a coordenação que era consultoria nessa área, principalmente, eu, advindo da área de Psicologia, não me preocupava, apenas checava se estava coerente ali, na avaliação das necessidades legais; agia dessa forma.

Práticas pedagógicas em sala de aula

C.P: [...] O senhor lembra das práticas em sala de aula, a dinâmica, como o senhor trabalhava, a metodologia ao lecionar Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia?

D.T: Quanto ao conteúdo durante o semestre, eu sempre passava unidade por unidade, e expondo, com aulas expositivas. Em alguns momentos, já tinha também uma prática que era, em época de prova; a época de prova no curso, “todos vamos, é (...) de prova”, então optávamos por essa dinâmica, já que é época de prova, tinha terminado duas ou três unidades de seis ou oito, no curso, até hoje, não é, a gente lida dessa forma. Após as três primeiras unidades, fazia uma primeira avaliação desse conteúdo, e dessa avaliação, decorriam aí, algumas discussões, abria-se alguma discussão. Na exposição, sempre foi, uma semana expondo o conteúdo, na outra semana, revisão do conteúdo, já procurando trabalhar com o aluno

de uma forma dinâmica, buscando o entendimento do aluno junto ao conteúdo, a aplicação daquele conteúdo, feito dessa forma. Já no final do curso, voltava-se pra retomar o conteúdo de uma forma aplicada. Tentando aplicar aquele conteúdo, buscando experiências das partes daquele conteúdo. E nessa época, ainda era muito comum que, a maioria dos alunos não eram estudantes que vinham naturalmente na carreira. Eram professores que estavam buscando uma graduação, professores conhecidos no Ensino Médio, os quais buscavam uma graduação. Então, tinha-se muita experiência para trabalhar, para debater, para inserir o contexto de Psicologia. Isso aí tem até alguns episódios, alguns aspectos pessoais, porque até alunas dessa época viraram amigas, e a maioria delas, um grande número delas que tornaram mães de alunos que eu retomei. “Minha mãe foi sua aluna lá!” E a gente encontrava em algum evento. As pessoas ficaram mais amigas. Hoje é mais difícil, aluno é aluno, terminou o semestre, ele lembra do professor, professor lembra do aluno, mas não... Nesse período aí também era um período que estava começando a carreira, tinha que também buscar um pouco mais de envolvimento com o grupo de pessoas, chegando à cidade...

Aulas expositivas

C.P: As aulas expositivas, imagino, naquela época eram mais por meio de quadro e giz, e retro-projetor...

D.T: Era bastante limitado a impressão de material. Passava o conteúdo e ia discutindo, para os alunos copiarem. Em algum momento aí, não muito no início, na metade da minha estada aqui na educação, criou-se um laboratório com estagiários e estagiárias da Pedagogia, para confeccionar as lâminas de retro-projetor, de forma manuscrita, “desenhadinho”, “bonitinho”, e com aquela grafia bonita. E quando a gente tinha pressa, escrevia lá, buscava uma ilustração, que era copiada também, em forma de desenho mesmo, desenhava na lâmina, porque não tinha formas de impressão.

C.P: Então, o senhor usava muito quadro e giz, aula expositiva, e depois o retro-projetor...

D.T: O retro sempre teve presente, mas evoluiu para esse sentido aí, para essas lâminas melhor produzidas, pois eram produzidas por estagiários, passava o conteúdo, ilustrava...

C.P: O senhor passava atividades práticas, trabalho de campo?

D.T: Não, era colhendo as experiências, colocando uma disciplina voltada para o desenvolvimento infantil, características do desenvolvimento infantil, esses aspectos, aspectos de aprendizagem também, crianças com dificuldades de aprendizagem, fora os experimentais, eventualmente, sugeriam: “isso aqui, essa dificuldade tem tais procedimentos, tem algumas metodologias, que podem ser implementadas”, mas nunca, não tinha aula prática mesmo, no programa aqui.

Formas de avaliação da aprendizagem

C.P: E eu estou pensando, os alunos aqui, a maior parte trabalhava e estudava à noite, então não tinham muito tempo, para outras atividades do curso. E a avaliação, havia um modelo que o senhor utilizava mais, provas, debates, seminários?

D.T: Geralmente, sempre foi baseado na questão, 50% da avaliação em prova, e os outros 50%, em atividades de aplicação. Hoje, que eu me lembre, mais recentemente, década de 1990 para cá, que a questão dos 60% de avaliação individual, e 40%, avaliação de grupo, foi efetivado. Nesse tempo, distribuía uma forma que dava mais ou menos 50%...

C.P: E a prova que o senhor aplicava, o senhor gostava mais de prova, o senhor usava questões abertas, fechadas, tinha alguma preferência?

D.T: Sempre eram mistas. O conteúdo que era mais “decoreba”, a gente pedia pra preparar a prova com questões de múltipla escolha, e sempre deixava uma ou duas questões discursivas para a gente ver como o aluno se comunicava, como ele estava entendendo o conteúdo. Senão deixa muita demanda para corrigir. Turmas iniciais do curso sempre tem 45 ou mais alunos...

C.P: O senhor sempre trabalhou mais no início do curso, nos primeiros períodos...

D.T: Eu sempre trabalhei no início.

Perfil do discente

C.P: [...] Já que o senhor lecionou para o Curso de Pedagogia e também para o Curso de Psicologia, o senhor percebeu muita diferença no perfil da turma?

D.T: Havia uma diferença marcante. Aqui, por ser um curso voltado à Educação, havia uma maturidade mais em direção à Educação, uma preocupação com a Educação. E os psicólogos, então, com a preocupação de serem clínicos, de estarem analisando e a partir dessa análise, promover alguma mudança. E a outra questão, o rendimento, como você mesmo citou, a questão do curso noturno, o pessoal, o que chamava muita atenção, alguns alunos, eu conversava, algumas alunas daqui, da Pedagogia, mas eu conversei com alunas da Psicologia, dessas teorias. Qualquer argumento, elas já sabem que tendência que é estruturalista, se é associacionista, se é funcionalista; no texto, elas já percebem a tendência. E a gente não consegue fazer isso por quê? Leitura, a gente lê bastante, questiona que chega nesse ponto. Essa disponibilidade para as leituras, a gente percebia que na Psicologia desta época era bem marcante. E vendia aquela imagem que Psicologia, até hoje, é um curso integral, tem que ter dedicação integral do aluno, há uma necessidade de aprofundamento da (?).

C.P: E aquela questão da Psicologia, os alunos virem de uma condição social melhor, com melhor formação escolar de base, em relação à Pedagogia, sendo alunos de origem mais humilde; o senhor percebia este aspecto?

D.T: Concordo com você nos dois pontos. Naquela época, a Psicologia era muito elitizada. Aqui a gente encontrava pessoas mais simples, que estavam trabalhando mesmo. Então, por isso, inclusive, os relacionamentos eram para complementar, para serem mais efetivos, nesse sentido, mais voltado para o social.

C.P: Seria interessante uma pesquisa para verificar até que ponto ainda se mantém essa realidade hoje.

D.T: Mas hoje já diminuiu muito, essa mudança. Os últimos períodos (*do curso de Psicologia*) mudaram, hoje está parecendo primeiros. O último período em que eu dei aula, primeiro de 2014, pois no segundo eu não dei aula mais, era um pessoal “colegial” mesmo. Nem sabem por que estão no curso de Psicologia. [...]

D.T: Ficou menos concorrido, tudo isso vai mudando. As turmas mais antigas, de dois anos atrás, queriam Psicologia e iam buscar o vestibular para Psicologia por opção. Agora, caíram por lá e estão tomando decisão ainda. Estão no último ano do segundo grau ainda e se decidindo sobre a vida. Tanto é que muitos desistem no último ano, pois apressam o vestibular, alguns até dão um giro. Há pouco tempo, no começo do ano, na fila do banco, uma moça veio falar comigo: “ah, professor!” (*e ele disse*) “De onde você é, de onde te conheço?” (*ela responde*) “Eu fui sua aluna no primeiro ano de Psicologia, mas estou comemorando que estou me graduando em Medicina. Naquela época, foi o primeiro ano só, o primeiro semestre, eu prestei vestibular e mudei de curso”.

Bibliografia

C.P: Professor, e a bibliografia? O senhor lembra quais os livros que o senhor mais gostava de utilizar? E até quando eram realmente os livros que estavam no Plano de Ensino? Como era a disponibilidade desses livros na biblioteca?

D.T: A UFU sempre foi muito cuidadosa nessa questão. Os livros que nós indicávamos, a UFU adquiria. Não numa quantidade suficiente para fazer um trabalho de aula, mas com a possibilidade de consultar, os alunos fazerem um trabalho na biblioteca, complementar. Por isso mesmo, desde essa época, já vinha-se procurando ampliar essa questão da reprodução de conteúdo. O xerox não era tão popular como hoje, e, às vezes, a gente sabia que tinha a mecanografia, a gente produzia algum texto, uma parte, um resumo do capítulo de uma obra; então, passava a estimular esses resumos para o aluno buscar a bibliografia no original. Nesse meio tempo, que eu não sei se precisar a época, foi instituído o chamado “Banco do Livro”. Aí, tinha um exemplar para cada dois alunos, de quarenta (*alunos*), tinha vinte exemplares em sala de aula.

C.P: Tinha um impresso desse banco do livro, não é, que o professor preenchia e assinava...

D.T: Isso, eu assinava no começo do semestre, assinava com os dois nomes (*dos alunos*), eles iam lá (*na biblioteca*) e pegavam o livro. Então, isso marcou bastante essa mudança, essa luta que a gente tem pelo uso da bibliografia original, “mania” que nosso aluno de hoje tem de reproduzir aquele “amontoado” de xerox, e depois não organizar, e não adquirir nada; preferem ir pra balada que comprar um livro de R\$ 100,00 (cem reais). Este trabalho vem sendo feito desde essa época.

C.P: E normalmente, o livro que era adotado, era o livro que estava prescrito na bibliografia?

D.T: Isso, vamos tentar lembrar o nome de cada um. Desenvolvimento... Jersild (*refere-se ao livro Psicologia da Adolescência, de Artur Jersild, São Paulo, Ed. Nacional, 1972*), alguma coisa... Stone e Church, pedra e igreja (*refere-se ao livro Infância e Adolescência, de L. Joseph Stone e Joseph Church, BH, Intelivros, 1972*), era da Psicologia do Desenvolvimento. E outros autores de Educação, da Psicologia da Aprendizagem, que a gente usava na Educação, eram Madre Cristina e Dinah Martins (*o primeiro se refere ao livro - Psicologia do Ajustamento Neurótico - ou - Psicologia Científica Geral - de Madre Cristina Sodré Dória, e o segundo se refere ao livro Psicologia da Aprendizagem, de Dinah Martins de Sousa Campos, Petrópolis, Vozes, 1976*).

C.P: E a III (*Psicologia da Educação III*) era aprendizagem...

D.T: A III era personalidade (ele me corrige).

C.P: Ah, sim, personalidade...(nesse momento, nós estamos conferindo cópias de planos de ensino do período em que o Prof. Dárcio lecionava).

D.T: Isso aqui, para contextualizar a Psicologia, na crítica, eu lancei o Moffatt (*refere-se ao livro Psicoterapia do Oprimido, de Alfredo Moffatt, São Paulo, Cortez, 1980*), para a gente contextualizar mais na crítica social. Então eu usava muito o Moffatt. Nesse início, o pessoal fazia a leitura do Moffatt, Psicologia do Oprimido, e a gente fazia uma discussão, mais socializada, que era como eu te disse, era demanda do momento na educação. E o educador tinha que ser um contestador e psicólogo também, porém, com maior ênfase pela influência maior da filosofia.

C.P: Estou olhando um Plano de Curso de Psicologia da Educação I, de 1979, da Profa. Lúcia Helena...

D.T: A Dinah Martins, ela tem Psicologia da Adolescência, mas tem também uma obra voltada para a Educação, para a Aprendizagem (*refere-se ao livro Psicologia da Aprendizagem*).

Relação entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica

C.P: Quanto à relação entre conteúdo prescrito e a realidade da sala de aula: em geral, o senhor conseguia cumprir o conteúdo? O senhor, em algum momento, enfatizava o que estava estudando? O que o senhor lembra, como o senhor interpreta essa relação?

D.T: Não. Havia em alguns momentos, realmente, momento atual do país, eventualmente, algum curso que estivesse acontecendo naquele momento, ou que eu estivesse fazendo fora daqui de Uberlândia, um aprimoramento. Eu peguei, na época, muitos cursos de final de semana. Então, era para atualizar mesmo. Então, o contexto era trabalho neste, estes cursos eram para complementação, então complementavam e expandiam o programa de curso. E geralmente, o programa de curso, como eu te disse, tinha os momentos, lá na Psicologia (*Curso de Psicologia da UFU*), nem tanto, tomavam conhecimento do conteúdo trabalhado no final. Tinha os momentos da avaliação. Era o momento que todo curso, às vezes, faziam duas provas no mesmo dia, então era o momento das provas, das avaliações, entrega de trabalhos...

C.P: Isso era mais característico no Curso de Pedagogia?

D.T: Sim, aqui na Pedagogia. Então, como havia esse momento cronológico, durante o curso, durante o semestre, para a avaliação, então a gente já focava. E essa avaliação era baseada no plano de curso, na exigência do plano de curso, que o plano teria que ser cumprido, para que algo não passasse despercebido. Mas teve um período que a Educação parece ter sido anual, o curso de Pedagogia. Eu lembro que, em algum momento, eu dei aula para um curso anual.

C.P: Acho que de 1986 para 1987, o curso se torna anual. Ele era anual, quando começou, se torna semestral com a federalização, em 1978, e depois, volta a ser anual.

D.T: Agora, muito bom essa vivência minha aqui, você agora situou, nós relembramos que 1981 foi um ano traumático lá para a Psicologia (*Curso de Psicologia*), justamente eu estava com todas as minhas disciplinas na Educação. Foi um ano, 1981, 1982, que eu dava três ou quatro conteúdos diferentes, disciplinas diferentes, alguns eram meus alunos no primeiro, no terceiro e no quarto período, eventualmente. Geralmente, era Psicologia do Desenvolvimento, mas eu trabalhei menos com ela aqui, trabalhei em outros cursos. Normalmente, era a Lúcia Helena, a Maria de Lourdes. Então, eu dividia Aprendizagem (*Psicologia da Aprendizagem*) com a Isabel (*Gervásio*), quem era pedagoga. [...] Então, no momento da crise lá (*no Curso de Psicologia*), eu participava de reuniões aqui, eu participava do colegiado daqui. Minha carga horária era toda ocupada aqui, eu fiquei distante do pessoal de lá, naquele momento complicado.

A crise dos oito

C.P: A “crise” foi o caso dos “oito professores”?

D.T: Sim, dos “oito”.

C.P: Teve até greve dos alunos...

D.T: É, foi um momento conturbado. Coincidentemente, aqui ficou marcado pra mim, em termos de que era um momento de respirar um pouco, sair fora das tensões.

Influência de normas e regulamentações curriculares

C.P: O senhor lembra de alguma mudança que o senhor teve de fazer devido a uma mudança curricular, a qual foi marcante?

D.T: Não.

(*Ele não lembrava e a gente entendeu que no período em que ele lecionou, não houve regulamentações significativas*)

Relação com outras disciplinas

C.P: E em relação a outras disciplinas, ou a questão da “psicologização” da Educação, havia uma valorização maior de alguma disciplinas?

D.T: Existiam, realmente, algumas disciplinas, pela maior importância para a formação deles, disciplinas ligadas à “legislação”, que tinham maior importância então. Mas o apego que nós tínhamos com a Psicologia, com esse conteúdo, era bastante cultuado pela necessidade de se terem tempo e disponibilidade para estudarem e estarem mais “afinados” com aquele conteúdo. Mas, os aspectos interessantes da Psicologia, porque propunha uma pretensa intervenção, ou uma visão de mudança de (*estado?*) no indivíduo lá fora; os alunos deles, que eles trabalhavam, e que geralmente, como eu te disse, a maioria das alunas eram professoras. Então, se elas tinham essa prática, esse conteúdo era muito voltado para... Elas percebiam esse conteúdo no contexto, no cotidiano profissional delas. Então, isso facilitava o nosso trâmite, trazer, inclusive, o interesse pelo conteúdo. Desde quando havia a possibilidade desse ganho. Em algum momento, eles não tinham conhecimento dessas teorias, dessas correntes psicológicas, associacionismo, estruturalismo, funcionalismo, eram mais “casca grossa”, porque eles teriam que estudar, eles não tinham a possibilidade de uma contextualização de forma efetiva. Então, mas a

disciplina de aprendizagem (*Psicologia da Educação II, em que se ensinava Psicologia da Aprendizagem*), desenvolvimento (*Psicologia da Educação I, em que se ensinava Psicologia do Desenvolvimento*), ver os aspectos da personalidade (*Psicologia da Educação III, em que se ensinava Psicologia da Personalidade*), os tipos psicológicos, que antigamente a gente procurava diferenciar, então, isso chamava muito a atenção, pessoalmente, neles; tal interesse, e a afinidade pelo professor se dava por esse aspecto; mais o aspecto analítico-pessoal que, muitas vezes, o conteúdo.

Relação Professor-aluno – anos 1980 e 1990

C.P: Aproveitando que o senhor está falando dessa questão da afinidade, como o senhor descreveria, assim, passando pelos anos de 1980, depois 1990, essa relação entre professor e aluno, o senhor e os alunos da Pedagogia?

D.T: É, realmente, nos anos da minha experiência, comecei em 1979, e depois nos anos de 1980, de uma forma geral, era perceptível a valorização do professor. Principalmente, o professor na universidade, da universidade. A universidade era novidade na região, não só em Uberlândia, e essa valorização, do profissional “ser professor” das universidades significava alguma coisa na sociedade da cidade, e junto aos alunos também. Então tinha facilidade, na troca, sempre que se encerravam as aulas, tinha um bate-papo, um bate-papo informal com os alunos, de uma forma que se podia conhecer um pouco melhor um ao outro: a curiosidade de quem era o professor. E assim, nesses aspectos, eram mais efetivos; depois, foi diminuindo. Em uma fase, foi bastante significativo. E eu aproveitei essa situação para me estabelecer enquanto professor. No meu nono período da graduação, pensava em ser um clínico (*psicólogo clínico*) e jamais um professor. Minha carreira foi toda na docência.

C.P: Mas o senhor acha, de uma certa forma, a partir dos anos de 1990, ou no final dos anos de 1980 para o início dos anos de 1990, que mudou essa valorização desse professor de uma universidade?

D.T: Nos anos de 1990, permanece um pouco, até voltando ao normal, de ver o professor mais no aspecto da profissionalização, o profissional. Nos anos de 1990, a minha prática é toda na Psicologia. O profissional de Psicologia, trabalhando conteúdos de Psicologia, no aspecto mais técnico mesmo. (?) No ano de 2000, evoluiu para esse aspecto, mais pontualmente, mais técnico, inclusive, atualmente, nós somos reconhecidos ou somos discriminados, em termos de sermos separados pela área afim, no trabalho de pesquisa da Psicologia.

C.P: O senhor, no final do curso, estava ligado ao núcleo de Psicologia Escolar e Educacional, ou estava em outro?

D.T: Não, eu sempre fui ligado a área que foi chamada, inicialmente, de clínica. Eu trabalhava na área de clínica. Nós tínhamos três áreas anteriormente: a área de clínica, a industrial, a qual hoje é a organizacional, e a escolar. Mas eu nunca fui ligado à escolar, a não ser numa tentativa minha, e da Maria de Lourdes, que eu envolvi muito com a administração também num determinado período; eu e a Maria de Lourdes tentamos fundar um núcleo de psicopedagogia lá no curso de Psicologia. Mas este núcleo nunca conseguiu se vingar.

C.P: Nessa época, quando a Profa. Maria de Lourdes estava lá...(na Faculdade de Psicologia)

D.T: Sim, quando ela estava lá. E nessa visão, não, independente de qualquer coisa, ela realmente queria fazer uma ponte, mas que se tornou impossível na prática de Psicologia da Educação, de uma forma diferenciada. Pois, a Educação se tornou algo em que o foco é a educação mesmo, e tem que ser assim. E a Psicologia se distanciou; naquela época, tinha mais afinidade e também se distanciou da educação, tanto é que o nosso curso aqui, nós abandonamos, não por falta de recursos humanos, mas a licenciatura em Psicologia. Foi abandonada essa licenciatura, para romper-se de vez com essa questão da educação.

Relações e troca de professores – FAGED e FAPSI

C.P: Eu identifiquei na pesquisa que, houve um momento em que aconteceu uma mudança, uma transferência de professores. E eu percebi que a profa Maria de Lourdes, e quem me informou foi a profa. Luzia Marivalda, a Valda, que também lecionou Psicologia da Educação. Ela me informou que ela mesma, a profa. Maria de Lourdes e o prof. Fernando Leite saíram do Curso de Psicologia e vieram para a pedagogia, para o Curso de Pedagogia. E eu percebi que, a partir desse momento, quem passou a lecionar a Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia, foram os professores da própria Pedagogia; ao contrário de todas as outras licenciaturas, em que quem leciona Psicologia da Educação são professores da Psicologia. O senhor lembra desse processo?

D.T: Sim. É resultante desse pós-1981. A Maria de Lourdes ficou...1981 foi o ano da crise, do rompimento, do afastamento dos oito professores. Mas depois, a Maria de Lourdes permaneceu mais uns três anos, tanto é que nós tentamos esse núcleo, com o prof. Antônio Pagotti também, ela, ele, mais alguns... Depois, nós tentamos montar esse núcleo lá, não deu certo, o Pagotti, parece que meio se distanciou, da Psicologia. Ele também se ausentou por lá, ele saiu, veio pra cá, para a Educação, nessa época. Como consequência daquela movimentação referente aos oito, que não era, especificamente, referente aos oito, tinha um volume muito maior, o bode-expiatório ficou, (?) ficou beneficiado. Às vezes, com maiores benefícios que nós outros...

C.P: Eu estive conversando com alguns professores e tem universidades que, quem fornece os professores para prestar serviços da Psicologia da Educação nas licenciaturas é a própria Educação.

D.T: A Educação.

C.P: Mas, normalmente, professores com formação em Psicologia, muitos graduados em Psicologia.

D.T: Eu só fiz mestrado, mas na UNICAMP sempre funcionou dessa forma. Mas lá não tinha a graduação em Psicologia.

Outros comentários pertinentes

C.P: Bem, e agora, o senhor já falou muito desse tema, é o tema principal da pesquisa, o senhor até falou do interesse da formação do núcleo de psicopedagogia. Pensando na minha atuação profissional, não só como interesse da pesquisa, eu queria saber: se o senhor tivesse que dar um discurso, uma palestra, o que o senhor diria da importância do conteúdo de Psicologia da Educação para a área de Educação e para a Pedagogia? Qual é a grande relevância desse conteúdo de Psicologia tem para a área de Educação?

D.T: O fundamental, que eu entendo, seria o conhecimento da pessoa, do educando. O foco é entender o educando, aquela visão de voltar-se para o indivíduo, e ver esse indivíduo no movimento de seus processos de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, todos esses aspectos. Então, o psicólogo na educação ou a Psicologia da Educação deveria, e hoje em dia, principalmente com os conteúdos de processos cognitivos, tem essa vertente de analisar o processo humano enquanto ele adquire habilidades ligadas ao papel (?), ao papel de formação técnica, o entendimento desse ser humano, a busca do aprimoramento desse ser humano para aquisição dessas habilidades na educação, como profissional. Por isso mesmo, o nosso foco, desde o início, a minha visão de psicólogo quando cheguei aqui era propiciar isso aí. Mas como eu te disse, o momento em que a filosofia, e que a sociedade estava naquela evolução após a libertação do período da intervenção militar, da ditadura, então, nesse momento, há busca por uma socialização da educação, a busca de um método mais específico da educação para entender a educação enquanto um processo que qualquer ser humano pudesse desenvolver. Na época, a metodologia do Paulo Freire era a grande revolução. E eu penso que a Educação também deve ter estudos que focam na metodologia específica da educação, que entenda o ser humano com tendo habilidades, e então busque o aprimoramento desse ser humano, independente do conhecimento da Psicologia. O educando, enfim, se desenvolveu e chegou a demandar por educação justamente pelos princípios do seu desenvolvimento. Então, não necessariamente teria que se entender porque ele se desenvolveu até aquele ponto, mas entendo que poderia se buscar para esse educando o aprimoramento a partir daquele momento. E a outra grande questão que eu entendo da educação, que nós poderíamos reverter através da educação, o Estado hoje do Brasil, da necessidade de que se oportunize a educação para uma parte maior da população, que a educação seja vista como prioritária, como uma necessidade para o desenvolvimento e a evolução do humano, que o oportunize, que a mídia sempre vende que sendo um grande jogador de futebol vai ficar milionário, sendo um artista vai ficar milionário. A Educação, então, não é colocada nesse meio, deveria se trabalhar nessa direção. A Educação também valorizada, também mostrada ao grande público que, pela educação, também se chega a alguns bons lugares. Isso aí precisa na educação muito mais do que na Psicologia. A Psicologia fica mais restrita à questão, à minoria, aos tropeços nesse caminho aí, de que eventualmente alguém não consegue acompanhar um programa, de alguma forma; aí sim, uma intervenção para levar esse indivíduo, esse que de alguma forma, não conseguiu estar, receber os benefícios da educação, que se aprimore, que se habilite: é uma questão de habilitações e reabilitações de pessoas para o magistério. Eu creio que a Educação deve buscar realmente metodologias, formas de inserção, inclusive mais emergenciais do nosso contexto atual. A necessidade de que essa educação se expanda muito mais. Esses são os focos.

C.P: Vamos pensar nas 240 horas de disciplinas de Psicologia atualmente no curso de Pedagogia. Claro que tem outras disciplinas que em alguns momentos podem passar por conteúdos relacionados à Psicologia. O senhor acha que mereceria, por estar formando professores, uma carga horária maior, ou, vamos pensar nas outras licenciaturas, são 60 hs no curso inteiro; o senhor consideraria uma carga pequena de psicologia?

D.T: No curso de Pedagogia, seria uma carga que garantiria uma ótima formação, pois seria quase cinquenta por cento de uma especialização, só de Psicologia, uma especialização é por volta de 400 hs, mais 80 hs de prática; 420 mais 80. Então, eu creio que é suficiente, se bem aproveitado pelo professor e pelo aluno. Muitos alunos aproveitam, tem alunos antigos da Pedagogia que tem conhecimentos de Psicologia que discute com qualquer psicólogo. Ele se atualizou, depois disso, mas aquela base se efetivou. Porque se você faz uma base na graduação e não se atualiza, não expande aquele conteúdo, se torna inútil. Então, essas pessoas transitaram bem nessas áreas profissionais com esse conteúdo. Acho que é importante, ressaltando aí que a participação da Psicologia é importante, mas a educação, como eu disse anteriormente, terá que ter outras preocupações metodológicas para conseguir expandir um pouco mais o seu leque de intervenções ou os seus resultados, observar os resultados. Eu creio que a universidade vai conseguir isso, uma mobilização na busca, uma pressão nos órgãos públicos, que

administra o nosso país, que se efetive. Eu creio que é o necessário. Nas licenciaturas, a questão, desde que eu creio que está sendo privilegiado hoje a questão da informação em relação às diferenças individuais, de alunos, que o professor licenciado vai encontrar no seu dia a dia enquanto professor. Então, ele terá que ter; esse conteúdo é o suficiente para essa habilidade de percepção. Se tiverem a sensibilidade de perceber, o que é uma característica muito pessoal do professor. E que, às vezes, em sala de aula, tanto é que nós, no curso de especialização, na minha época, tanto na licenciatura, às vezes, no final de algumas aulas, virava consultório de Psicologia. Tanto que no nosso curso, isso também é muito comum, essa característica. Para estimular também o aluno a perceber a necessidade de estar se cuidando do psicológico melhor. Alguma coisa, realmente, é só para provocar um insight, e consegue caminhar. Eu sou avesso a essa questão, justamente pela área, de indicar psicoterapia para a turma. A nossa área de Comportamental Cognitivo, propõe psicoterapia para solucionar problema psicológico. As pessoas que estão passando, situacionalmente, por algum viés desagradável, é só um encaminhamento, buscar um amigo, buscar expandir um pouco, e soluciona. O ser humano é ávido. A grande luta atual contra a medicalização da doença mental, mas também quanto à “psicoterapização”, criando uma palavra nova aí. A dificuldade adaptativa, a gente resolve é vivendo essa dificuldade pra ganhar experiência, é por aí. Eu acho, Claudio, que eu lembrei bem mais que eu imaginava que seria capaz.

C.P: Eu estou muito satisfeito. O senhor atendeu ao que eu estava buscando. O senhor fique à vontade para falar mais alguma coisa, mas eu tenho percebido que, apesar de se tratar de uma pesquisa, em sido um aprendizado pra mim: conversar com os mais experientes, com aqueles que vivenciaram há muito mais tempo o que eu estou vivenciando hoje, a gente aprende também. Eu agradeço muito ao senhor por ter me dado essa oportunidade.

D.T: Eu que agradeço essa oportunidade, agora, no fim de carreira, de falar um pouco, de fazer um “flashback” aí; então tudo isso é bom. E uma outra coisa, da minha faixa etária para frente, esses ‘flashbacks’ vão se tornando cada vez mais nesse sentido, as experiências passam a ser mais significativas mesmo do que a atual. Eu tenho lutado contra isso. Inclusive também com características de formação teórica. Buscar não estar revivendo muito vivências do passado e tentando entender o presente como reflexo do passado. Então, o presente e o futuro seriam mais significativos. Mas gostaria de te agradecer pela oportunidade.

C.P: E eu gostaria também de poder continuar contando com o senhor.

D.T: Tranquilo.

Nota explicativa: as palavras em itálico dentro de parênteses correspondem a esclarecimentos a respeito das falas do entrevistado e do próprio entrevistador.

APÊNDICE 7

ENTREVISTA (10/12/2014) – MYRTE DIAS CUNHA (DOCENTE DOS ANOS DE 1990)

Transcrição da entrevista:

Formação do docente/ Forma de ingresso na carreira e na UFU

Claudio Prado: Inicialmente, eu queria que a senhora me contasse como foi sua trajetória na carreira docente, e depois, mais especificamente, na UFU.

Myrtes Dias: Eu me formei aqui na UFU. Logo que eu terminei a graduação em Psicologia, eu fiquei sabendo de um concurso para professor de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão (*cidade do estado de Goiás*). O Campus Avançado de Catalão era da UFG (*Universidade Federal de Goiás*). Eu fui aprovada nesse concurso; eu não tinha nem especialização, era recém-graduada, e tinha terminado a Psicologia. Mas, assim que eu terminei a graduação em História, eu já ministrava aulas; eu me graduei em Psicologia e História ao mesmo tempo. E a princípio, eu achei que iria trabalhar com a História. Eu não sei se é porque eu comecei a Psicologia depois da História... Eu comecei substituindo uma amiga, a mãe de uma amiga, a qual era professora de História na antiga ABRACEC, e ela me pediu para substituí-la nos cursos de licenciatura de História; e trabalhei na Pedagogia.

C.P: Na antiga ABRACEC...

M.D: Na antiga ABRACEC, origem da UNITRI. Eu trabalhei quase um ano como professora de História. Eu terminei a Psicologia, e surgiu essa oportunidade de trabalho, que eu considerei assim, do ponto de vista econômico, da estabilidade, das condições de trabalho, que seria melhor. E assim eu tentei, prestei o concurso em Catalão, um ano depois, e passei. A partir desse momento, quando eu fui aprovada, foi um concurso assim, muito importante em minha vida; porque eu, como eu te disse, eu sempre gostei muito da Psicologia, mas eu achava que ia trabalhar com a História. Mas eu fui aprovada, em primeiro lugar. E era apenas uma vaga. O concurso foi realizado na UFG, na cidade de Goiânia. A prefeitura (*de Catalão*) tinha um convênio com a UFG; então, a prefeitura garantia, do ponto de vista salarial, os professores em Catalão. Era uma iniciativa pioneira, nesse processo de expansão do ensino superior, e a prefeitura seguiu o plano de carreira das universidades federais, mas era ela que pagava. Ela criou, dentro do plano de cargos e salários, uma parte separada para os professores de ensino superior. Então, eu trabalhei em Catalão durante quatro anos, antes de vir para Uberlândia. E enfim, eu não tinha nem especialização. Quando eu entrei para a Psicologia, em 1989, na UFG, no campus de Catalão, surgiu a oportunidade de eu fazer especialização em Alfabetização, em Goiânia. Esse período em Catalão foi uma experiência maravilhosa. Eu considero que a minha formação como professora de Psicologia se deu nessa época. Porque todos nós estávamos iniciando a carreira, no campus com o Curso de Pedagogia, de Matemática, de Letras, e de Geografia. Depois, todas as licenciaturas. E a gente trabalhava em um espaço improvisado, fora da cidade, perto do aeroporto, onde era o Centro de Formação. Esse espaço, originalmente, era do estado (*Goiás*), onde funcionava aquela escola para normalistas. As meninas, na década de 1960, iam e ficavam morando lá. Então, nós começamos lá. E de uma maneira muito especial, porque entre nós, não havia quem fosse morador de Catalão. Eu nasci em Catalão, mas eu não me considero assim catalã, porque a maior parte da minha vida eu estive aqui em Uberlândia. E eu voltei pra Catalão para trabalhar, mas eu estava morando aqui em Uberlândia. Então, eu ia e voltava. E foi nessa época que eu comecei a estudar, de fato, a Psicologia, para ser professora. Porque até então, eu estudava como aluna de graduação. Mas como a gente ficava o tempo todo lá, a gente vivia em decorrência do trabalho de docência; a gente não tinha outra vida. A gente não passeava lá no centro da cidade, a gente ficava no campus. Então foi uma época de muito estudo, de muita preparação, de muita amizade, com os outros professores e com os alunos. Os alunos eram jovens, e a gente também. Então, era assim quase uma comunidade, gente muito parecida, inclusive, na idade, com os alunos. E tinha muitas alunas mais velhas que eu, porque estava começando. Em 1992, eu fiz especialização em alfabetização em Goiânia. Acho que foi em 1990, final de 1989... e muitos saíram para fazer mestrado. E assim surgiu a oportunidade de vir para Uberlândia, de fazer o concurso, em 1991; e eu ingressei aqui na UFU em abril de 1992. E logo comecei a trabalhar. O concurso foi realizado para professor efetivo. Eu estava terminando o mestrado. Porque em Catalão, eu fiz a especialização e estava começando o mestrado. Olha, se eu não estiver enganada, eu comecei o mestrado no final de 1989.

C.P: Aqui, no seu currículo Lattes, consta de 1989 a 1993.

M.D: Então, é isso mesmo. O Lattes vai ser mais preciso. Realmente, acho que eu defendi em agosto de 1993. E eu já estava trabalhando em Uberlândia há um ano. Então, por isso, quando surgiu o concurso aqui em Uberlândia, eu quis prestar. E aí surgiu para a área de Psicologia. E aconteceu o seguinte: a gente é o trabalho! Eu vejo assim: eu não consigo separar a minha história do meu trabalho, do que eu sou. A maneira como eu penso é fruto desse trabalho, desse aprendizado. E então a História se transformou em um hobby. Se antes eu vivia a Psicologia como um hobby, isso se inverteu. Porque na verdade, eu trabalhava com Psicologia, e não foi ruim, foi natural. Eu brinco: a qualidade como professora de Psicologia que eu tenho se deve, se eu tenho, ao fato de eu ter estudado História. Porque, mesmo quando eu era graduanda de Psicologia, eu achava muita coisa “muito chata” na Psicologia. Essa parte da Psicologia mais conservadora, essa discussão assim meio deslocada, do ser humano. Quanto à minha formação, por exemplo: eu acho que eu sou uma professora de Psicologia que tem muito a ver com a minha formação e o meu trabalho com os estudantes. O meu mestrado e o meu doutorado estão voltados totalmente para uma postura histórico-cultural dentro da Psicologia. Então, a psicóloga ou a professora que eu sou, de Psicologia, tem a ver com a história que sempre esteve presente em minha vida. Então eu vim aqui pra Uberlândia, terminei o mestrado, depois fiz o doutorado, enfim. É muito tempo! Mas, para mim, eu não sinto que são vinte e dois anos. Parece que foi ontem! E a vontade que eu tenho, quando eu olho para mim, muito daquela moça que estava começando permanece, muito ainda está presente. Lógico, modificaram-se muitas coisas, a gente adquire experiência, os questionamentos mudam, as inseguranças mudam, mas existem também. Mas aquela vontade de aprender, aquela curiosidade, aquela vontade realmente de aprender continua a mesma. Tanto é que quando as pessoas dizem assim: “ah, você daqui a algum tempo pode se aposentar”, eu me assusto de novo. Porque eu não me vejo assim – aposentar-se significa se sentir acabada, que finalizou um processo. Pode ser que isso aconteça de agora para frente, de amanhã em diante, mas eu não vejo isso. Eu sinto que eu estou no caminho de aprender. Faz muito tempo que eu dou Psicologia da Educação I e II, nesse formato que você foi historicizando. Todo ano, quando eu vou elaborar o programa, é um questionamento; é de novo um sofrimento - qual vai ser a bibliografia que vai entrar, e qual vai sair? Agora, tem assim uma diferença: como a gente já vai experimentando mais coisas, então é um jeito de experimentar com um pouco mais de experiência de causa. Determinado livro eu já trabalhei, com os alunos, por exemplo. Deu certo nisso, não deu certo naquilo, não é! Mas assim, essa vontade de fazer o melhor programa, todo ano, é a vontade de, realmente, ser capaz de contribuir com a formação das meninas da Pedagogia, que são mais mulheres. Essa vontade é a mesma, os questionamentos, no sentido de que, “para que mesmo Psicologia na Pedagogia?”, “que pedagogia é essa, que nós estamos trabalhando?”, “que professor é esse que estamos formando?”... Então, essa energia aí, eu acho que é a mesma. A vontade de contribuir, de acertar, e de APRENDER. Então, todo ano, o coração bate acelerado nos primeiros encontros com o estudante.

Experiências e relevância da docência

C.P: Eu queria que a senhora falasse, como docente da disciplina Psicologia da Educação, o que foi mais importante ao longo dessa história?

M.D: Para os alunos ou para mim?

C.P: Para você e para os alunos.

M.D: Houve muita coisa importante. Quase tudo foi importante. Tudo foi importante! As coisas todas são muito importantes, não é! Claudio, eu falo: eu experimento muito, assim, eu tenho muitas dúvidas. Eu já fui uma professora, assim no início, que eu achei que ser comprometida com a formação do aluno, do pedagogo, era ser rigorosa. Com horário, com chamada, com leitura de textos, e eu experimentei isso até o fim. E assim, você pode imaginar os conflitos todos que fui vivendo com essa postura. Talvez, nesse momento, eu também estava me fazendo professora e para mim, isso também era importante. Porque acontece que eu sempre me coloco como um elemento importante na relação: como professora é importante perguntar o que é importante pra você? Porque eu também precisava disto. Porque eu era uma jovem professora que precisava estudar bastante, ser rigorosa realmente, mesmo com excesso de seriedade. Eu acho que eu continuo sendo uma pessoa muito séria com meu trabalho, mas hoje eu abro mão dessa seriedade com rigidez. As relações professor-aluno-conhecimento-realidades é que configuram a dinâmica do trabalho educativo. Porque é sofrido demais, e eu imagino assim - eu imagino não, eu tenho certeza - uma coisa foram os anos de 1990 quando eu comecei; outra coisa é a sala de aula hoje.

Perfil discente

M.D: A clientela é diferente, o desejo das meninas mudou. Na década de 1990, havia muita gente adulta, muitas mulheres adultas, mais velhas que eu. Havia também gente nova, 18 anos, muita gente, naquela realidade de Catalão, que, com a abertura do campus, estava voltando a estudar. E assim, era um outro “papo”! Muitas dessas alunas já eram professoras. Hoje, nós temos muita gente jovem no curso de Pedagogia; continuamos tendo também pessoas mais adultas, inclusive, da minha idade. São trabalhadoras na Educação, e bastante jovens que não são trabalhadores na Educação, mas que são trabalhadoras em outros setores. E vai mudando esse perfil. Então a relação tem que mudar. A gente

como professor muda. Então, hoje eu acho que, eu não sei se eu consigo, eu me esforço muito por conhecer os elementos daquela relação que citei anteriormente, sempre me esforcei.

Conteúdo prescrito e realidade pedagógica

M.D: Mas, muito daquela ênfase que eu dava no conteúdo, aquele rigor que eu tinha como iniciante, hoje eu tenho mais tranquilidade. Cumprir o programa, cumprir, não ficar uma folha do texto sem estudar! Hoje não tenho. Hoje eu confio mais na dinâmica que vai sendo introduzida na sala de aula. Então esse aprendizado foi muito importante para mim. Essa confiança; acho que isso é confiança, de que o trabalho tem as suas garantias e sua lógica particular com cada turma. Hoje eu acho assim, não importa, se eu cumpro com tudo que tinha previsto, até porque é um programa. Mas antes eu sofria muito. Eu me “acabava”, e provavelmente “acabava” com os alunos também. Tentando fazer isso valer, não é! Não sei se tem uma coisa mais importante, tudo é importante, esse aprendizado permanente com os estudantes, não é? Eu, na minha formação, trabalhei muito a questão da formação dos professores. Se você for olhar no meu mestrado é sobre formação, o doutorado é sobre formação de professores. Hoje eu trabalho com formação de professores, como por exemplo, nas orientações do mestrado, como questão secundária. Hoje acho que isto reflete um pouco essa mudança; porque agora me interessa por pesquisar crianças e suas infâncias. Meu foco é a criança no espaço escolar. Porque eu acho que eu já entendi mais, eu tenho muitas dúvidas, mas eu sinto que por causa do meu trabalho de pesquisa, inclusive, eu acho que as duas grandes pesquisas da nossa vida, o mestrado e o doutorado, foram me dando essa certeza. Então, formar professor, lógico que tem a ver com conteúdo, tem a ver com um programa, mas tem muito a ver com a relação educativa que você vai construindo. Então, isso para mim tem sido muito importante, na relação com os estudantes. Eu não quero ser a professora que obriga ninguém a fazer nada. Sabe aquele texto do Barthes, “Aula”, vale a pena para você. É a conferência inicial dele, quando ele começa a dar aula no Colégio da França, acho que em 1977, e ele profere uma aula, aquelas aulas abertas. E ele fala muito assim, no ponto em que ele estava... Mas enfim, ele fala assim que, naquele ponto da vida dele, estava muito mais interessado no saber com sabor; a origem, inclusive é a mesma, nada de poder, muita sabedoria e muito prazer. Eu acho assim, essa trajetória minha foi me levando... lógico, a gente não abre mão de todo poder, sou eu que faço a chamada, por exemplo. Mas, a minha briga, quer dizer, briga saudável com os estudantes hoje não é para obrigar nada, não quero obrigar nada. Eu sempre digo “a Vila não está aqui para abafar ninguém, mas só quer mostrar que faz samba também!” (*Palpito Infeliz, Noel Rosa*) Então, aquelas brigas de lá, já não são mais as boas brigas para mim hoje. Então, eu quero mais é acompanhar, estar junto. Mas, não obrigar nada, ninguém. Porque a gente tem muita briga dentro da universidade. E acho que a gente deveria aprender outra dinâmica. Nas relações aqui, nem sempre isso é possível. Agora, com os estudantes eu tenho me esforçado para...ou se não deixar de brigar, mas brigar “briga boa”, briga que compensa... para fazer um bom trabalho, para colocar uma dimensão mais autoral no dia-a-dia da sala de aula. Não me interessa copiar da internet, me interessa o que você escreve, do ponto como se estivesse falando aqui com o estudante. Então o meu caminho é por aí. Olha, eu te digo uma coisa: hoje, se eu continuasse ganhando, percebendo, o mesmo salário, eu trocava de lugar; eu saía daqui e ia trabalhar com crianças. Porque eu acho que na escola, com as crianças, para mim pessoalmente, nesse ponto da minha vida, acho que ia ser muito mais interessante. Mas não faço isso, porque eu sou uma trabalhadora, eu tenho que ganhar o salário que eu ganho, eu vivo disso, eu sou mãe de família, eu preciso disso, e faço o melhor que eu posso. Mas, estou nesse ponto. Talvez eu esteja meio “Benjamin Button”.

C.P: Invertendo ...

M.D: Invertendo. Enquanto envelheço, vou me rejuvenescendo nesse ponto, de fazer outros compromissos. Com muito mais alegria, com muito mais amizade, com muito mais liberdade... práticas difíceis nos dias de hoje, principalmente dentro da universidade.

Conteúdo prescrito e autonomia do professor

C.P: Considerando a prática, desde o início dos anos de 1990, a senhora pode falar sobre alguma modificação? Como era elaborado, havia uma dependência, pois há uma normatização da qual a gente não pode fugir, das instâncias superiores, quanto à ementa... como a senhora vê, na hora de planejar, a necessidade de seguir, a interferência da normatização, a liberdade com os conteúdos...

M.D: Olha, a gente teve uma reformulação importante aqui no curso de Pedagogia, que foi em 2005, a última, e a gente trabalhou muito em cima do ementário das disciplinas. Foi um trabalho forte e eu participei muito. Então, de alguma forma, essa ementa que está aí hoje... a ementa pode ser questionada, é apenas uma indicação, que tanto pode ser seguida, como a gente sabe que a gente, às vezes, coloca e não segue. Mas eu me sinto implicada, nesta ementa aí, com todas as limitações que qualquer ementa tem. Então, a gente construiu essa organização, em que a Psicologia da Educação I fica com essa parte mais histórica da Psicologia, inclusive com as teorias que tem importância na história, na Educação: o Behaviorismo, a Psicanálise, e o Humanismo rogeriano: as três forças; e a Psicologia da Educação II fica com a parte, vamos dizer assim, mais atual da Psicologia na Educação. São as teorias de caráter mais

histórico-cultural: Piaget, que não é histórico-cultural, o Vigotski e o Wallon. Então, de alguma forma, eu estou implicada nisso, porque eu participei; então não é estranho pra mim. Ok, eu me reconheço nesta divisão. Mas também sei dos problemas que essa organização tem nos dias atuais.

C.P: E no período, de 1992 (*data em que ela ingressou na FAGED*) a 2005, quando houve a reestruturação, como foi sua participação, diante dos conteúdos que estavam definidos e em relação ao que a senhora acreditava ser importante?

M.D: Olha, Claudio, sempre ficou muito aquele dilema, eu falo que é um falso dilema: teoria e prática. Você até falou daquela antiga configuração, que é presente ainda hoje, a questão do 3 + 1, do 2 + 2, a separação entre fundamentos e a prática da educação. Isso está sempre presente. Tanto é que eu era dos Fundamentos da Educação, e tinha um departamento que era o DEPOP, Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica. No antigo curso de Pedagogia, antes da FAGED, a gente tinha o DEPFE (*Departamento de Fundamentos da Educação*), o qual funcionava aqui, neste espaço, e o DEPOP, o qual era no bloco U. Você está estudando a história da Pedagogia, você sabe dessa configuração do nosso curso. Então, a Psicologia é da área de fundamentos, é teoria, não é? Nessa visão assim mais tradicional. E agora, com o tempo, eu fui entendendo assim que poderia ser um problema, mas não é. Porque, para mim, hoje, eu faço sempre isso, às vezes fica até cansativo para os estudantes. Eu acho assim, os alunos reclamam muito: “ah, aqui no Curso de Pedagogia, quando a gente vai para a prática, a gente não sabe o que faz. Então o nosso curso não tem prática, o nosso curso é muito teórico!” Eu falo: “não, gente, é um equívoco! Nosso curso não tem nem prática e nem teoria, porque a gente estuda pouco”. A atividade fundamental para um estudante, a gente ainda tem essa ideia, e eu acho que o curso incentiva, a gente dá uma ênfase nessa parte do estágio; nossa visão de prática é “prática de praticar”, aquela visão bem limitada de ir pra escola. Não importa se na escola, você está sentado na secretaria, cortando folha, mexendo lá no xerox, onde antes era o mimeógrafo... Existe esse “fetiche da prática”. É a prática que vai nos salvar! Eu acho que não é. Ou melhor, é uma outra prática. É a prática do estudo. Eu falo: “meninos, o problema é o estudo, é a falta de estudo.” Nós temos inúmeros problemas, a gente estuda pouco. Você vê, a gente não tem tempo para estudar os clássicos. Então, o esforço que eu faço muito, nessa tentativa de aproximar dos alunos, mas sem impor, é que - por exemplo, esse ano eu estou com a Psicologia da Educação II, e na nossa equipe “pequeninha” de Psicologia, a gente tenta deixar a mesma divisão entre as 4 professoras no Núcleo durante um certo tempo, a gente já teve outras experiências, antes quem dava a I, dava a II (*Psicologia da Educação I e II*). Por exemplo, eu dou a I e dou a II, para continuar com os estudantes; já tentamos isto. Por força das circunstâncias e, no momento, eu estou na II e já fazem dois anos. Ano passado, eu dei, e esse ano eu dou - o que eu procuro fazer, por exemplo, em relação a essa questão da bibliografia é o seguinte: olha, eu tenho quatro unidades. Eu tenho que estudar Wallon, Piaget e Vigotski, eles são contemporâneos, mas eu faço, Piaget, Vigotski, Wallon. Você vê, é muita pretensão, em um ano, querer trabalhar com certa profundidade teorias tão complexas. Mas o que eu faço é sempre, em cada unidade, eu coloco um texto do próprio autor. Porque a gente acaba - e esse é um problema grave do Curso de Pedagogia - a gente fala do Paulo Freire a partir do que os comentadores do Paulo Freire falam, a gente fala do Vigotski, a partir do que a Marta Kohl (*de Oliveira*) falou, ou a Tereza (*Cristina*) Rego falou, todo mundo falou! Mas e o Vigotski, qual é a nossa leitura dele? É a mesma coisa em relação ao Wallon, e ao Piaget. Piaget então, é de arrepiar os cabelos; o Vigotski também, o Wallon também, são leituras densas. Mas eu sempre me esforço para não aligeirar demais!. Mas eu fico pensando, por exemplo, qual é o texto do Piaget que a gente nesse esquema pode dar para as alunas e elas vão ler? Ou pelo menos, achar que conseguem ler até o final do texto? Porque o problema de você dar um texto muito denso é que antes de terminar, ele (*o aluno*) para de ler. Os alunos desistem, não é! Mas eu me esforço para fazer diferente. O ano passado e esse ano, eu trabalhei com aquele texto “pequeninho” do Piaget, “Psicologia e Pedagogia”. Piaget vai comentando aspectos sobre a relação entre Psicologia e Pedagogia, antes desse texto eu já havia trabalhado a teoria piagetiana pelos comentadores (com um texto da Iris Barbosa Goulart) que “digerem” um pouco desse tema. Então, eu sempre tento fazer isso porque eu acho que o que falta é o estudo. Mas não é o estudo de ficar só no texto. É o estudo, o debate, a reflexão, e inclusive, a ida para as escolas. Mas falta para nós, esse estudo, essa discussão, essa posição ativa. Então, eu acho que isso é grave! E está piorando, eu acho que neste aspecto está piorando. Cada vez mais a gente fala em integração, interdisciplinaridade, mas cada vez mais, estamos cada um de nós na nossa disciplina. E isso para os alunos é terrível, porque vira uma “loucura”! Vira uma “loucura” porque os conteúdos se chocam, porque tem conteúdo repetido, porque os alunos ficam sobrecarregados de textos, entre outras coisas. Além disso, o estudante da pedagogia é trabalhador, tem que trabalhar além de estudar. Vira uma “loucura” porque se eu sou um estudante, tenho seis disciplinas, e cada um de nós professores pensar que só tem a sua disciplina para estudar, o que vira?

C.P: Não consegue acompanhar, não é!

M.D: É, então, e com a greve de 2012, isso aí... com o calendário que nós temos, isso foi aumentado. É uma “loucura”! Esse calendário de 20 semanas, insuportável. Então, assim, é uma “loucura”.

Influência de normas e regulamentações curriculares

C.P: E a senhora segue a ementa, o rigor da legislação que a define...

M.D: Eu sigo a ementa. Ela é uma inspiração, mas eu não sou escrava da ementa. Por tudo aquilo que te falei, eu não deixo o aluno “na mão”. Porque eu acho que tem um mínimo ali de informação. Mas eu já consigo ter flexibilidade para lidar com essas dificuldades todas. O tempo hoje é um tempo diferente, esse negócio de estudar está ficando difícil... está ficando difícil... até para nós, professores. Nós também estamos estudando pouco. Mas repito, não é estudar eu com meus livros, mas esse estudo que permite a discussão, que permite o posicionamento; nós só cumprimos ordens, não é? Isso que você está fazendo (*a pesquisa de doutorado*), nós não estamos fazendo mais, cada vez menos, a gente não tem tempo. Isso não é valorizado. Como você falou, onde que põe isso no Lattes (*currículo*)? Não tem como por, não é? Agora, eu não estou falando mal de ninguém, eu sofro um pouco com isso. Porque a maior parte do meu trabalho é de uma outra experiência de universidade, uma temporalidade mais qualitativa, meu tempo é outro. Sofro um pouco por isso, mas não sei, não sei onde isso vai nos levar. Eu vejo muita dificuldade. Eu sinto falta de muita coisa que era melhor. Mas não quer dizer que só tenha coisa ruim; porque esse negócio de dizer que antes era bom e agora está tudo ruim, também não é uma análise apropriada, pouco analítica, é muito apaixonado às vezes, mas pouco analítico... então, ensina e transforma pouco tal postura. Mas tem muita mudança difícil em curso!

Práticas pedagógicas em sala de aula

C.P: Eu gostaria que a senhora falasse das práticas pedagógicas? Como a senhora dava aula no início dos anos 1990, aula expositiva...

M.D: Aula expositiva. Como que a gente dava aula? Aula expositiva, falava na cabeça do povo...

C.P: Mas além da aula expositiva, tinha o momento de discussão?

M.D: Mas tinha o lado bom, a amizade, a proximidade... mas era aula expositiva.

C.P: Quadro e giz?

M.D: Quadro e giz.

C.P: Retro-projetor?

M.D: ... transparência e retro-projetor. Não tinha vídeo. Mas, por exemplo, em Catalão, como a gente ficava tudo no mesmo lugar, a gente saía, terminava a aula, a gente sentava para conversar. Outros professores... então, professor da Geografia, professor da Letras, alunos! Estudantes, porque os alunos tinham a nossa idade. Então a gente ia tocar violão, ia conversar, ia debater e viver. Brincava, mas também falava coisa séria, planejava atividades, construía posicionamentos, reconhecia divergências. Então, era aula expositiva, imagino que era desagradável. Se considerasse aquele modelo hoje e viesse pra cá, é capaz que os alunos “morriam” e a gente também.

C.P: E hoje, como a senhora prefere dar aula?

M.D: Eu continuo achando que a aula expositiva tem um lugar importante. E eu não tenho problema nenhum com a aula expositiva. Eu sou “faladora” sobre o que eu estudo, eu gosto de falar, eu gosto de comentar. Mas por conta disso que eu falei pra você, da minha preocupação com os estudantes que tem crescido, não tem jeito, porque eu vejo que é outra geração. Eles não suportam as aulas expositivas. Eles estão lá o tempo inteiro, não é que eu quero agradar, mas eu gostaria muito que eles conversassem comigo. Mas eu acho que eu estou ali meio pra tentar fazer esse chamamento. Então, eu não brigo, mas eu detesto que eles fiquem usando celular na minha aula. Eu não brigo porque, eu não gosto, eu faço tudo para respeitar o aluno na diferença que ele tem de mim. Eu tenho vergonha de chamar a atenção. Eu não sou uma professora assim, que briga, no geral, com o aluno. Abrem o computador e fica lá, usam o celular o tempo todo, mas me incomoda profundamente, porque - eu não sei se para o bem ou para o mal - eu consigo ver a sala toda, e eu sei muito bem que eles não estão estudando... mas como eu presto muita atenção nos estudantes e tento entendê-los, mudo o tempo todo. Então, eu descubro um documentário novo dentro do tema estudado, levo para a sala de aula; o último que nós vimos, “Tarja branca”, foi muito legal, vale a pena você ver, só para você entender essa questão assim. “Então, o que é que se discute na Psicologia, por exemplo, a Myrtes?”. Um outro documentário que assistimos recentemente foi, “Escolarizando o mundo”. Eu vou sentindo o clima e o momento da turma e também levo em conta o que acho importante, por exemplo, elas estavam muito envolvidas com o estágio. Tem muita aluna do PIBID. Então, “Escolarizando o mundo” é um documentário que vai discutir muito esse modelo de educação ocidental. Como tal modelo é arrogante, impositivo, autoritário. Talvez tenha sido esse modelo um mal necessário, ou se não foi necessário, foi um mal que o ocidente teve lucro com ele também. Não dá para jogar fora agora. “Vamos ver, gente? Vamos ver!” Então, tem a programação. Elas sabem direitinho. Tem o último cronograma, agora, chegou em dezembro, chegou no segundo semestre. “Vamos ver, gente? Como nós vamos ficar?! Vamos revisar aqui no cronograma”. Mas os textos básicos estavam combinados. Olha, Piaget, Vigotski e Wallon.

Bibliografia

C.P: Aproveitando sobre esses textos, quanto à bibliografia, a senhora segue a mesma que está lá no plano de curso? Tem algumas obras selecionadas?

M.D: São os textos básicos. Mas aí, se precisar, muda no meio do caminho. Mas se eu deixei na pasta e os alunos xerocaram, não muda mais, porque não faz sentido.

C.P: Mas se a gente considera esse plano de curso... (*e apresento o plano*)

M.D: Nossa, esse é meu? É antigo demais!

C.P: Acho que é de 1990 a 1992. Por exemplo, esse aqui: Myrtes, Marisa, Valda e Mário.

M.D: A gente fazia em equipe. Eu posso mandar para você o meu plano de curso atual.

C.P: Sim, mas como eu estou traçando historicamente a disciplina, eu queria saber a respeito desse período.

M.D: Olha, eu era bem tecnicista! Eu me esforçava muito pra fazer cumprir.

C.P: O número de obras na bibliografia é muito grande, a senhora consegue lembrar quais as obras que predominaram? Se precisava buscar outras? Por exemplo, Helen Bee (*referindo aos livros "O ciclo vital" e "A criança em desenvolvimento"*)?

M.D: Nunca trabalhei com a Helen Bee. Não. Devo ter trabalhado, mas não me lembro. Olha, eu trabalhei muito com a Cláudia Davis (*com Zilma de Oliveira, obra "Psicologia na Educação" – 1990*). Lembra, ela tem os quatro livrinhos, Psicanálise, o Comportamentalismo, Piaget... Não tenho certeza se tem psicanálise. Humanismo. Behaviorismo, eu tenho certeza.

C.P: Já havia Vigotski?

M.D: Não, não havia Vigotski. Vigotski chegou na minha vida no mestrado, em 1991.

C.P: E Wallon depois?

M.D: E Wallon depois. Olha, eu tenho certeza da Cláudia Davis, Massimi (*Marina Massimi – 1990*), "História da Psicologia Brasileira". A Mizukami (*obra "Ensino: as abordagens do processo" – 1986*), eu comecei, porque é bem, "as abordagens do processo", "O papel do professor!" Lembra? Cada teoria com os tópicos todos iguais no livro da Mizukami. Tem gente que trabalha com isso aqui até hoje, dentro do Curso de Pedagogia. Pasmê!

C.P: A obra é de 1986, não é?

M.D: É, nossa, logo eu percebi que não é isso não.

C.P: Bem no seu início, não?

M.D: É, 1991, 1992, muito limitada. A Sônia Urt (*Sônia da Cunha Urt, dissertação de mestrado: "A Psicologia na Educação: do real ao possível." – 1989*)... Aqui começou o Vigotski. A Sônia Urt é uma professora lá do Mato Grosso e no mestrado dela, ela começou a falar dessa questão da Psicologia Histórico-cultural. Então, para mim foi um encontro muito importante.

C.P: Quanto a Piaget e Inhelder (*obra "A Psicologia da criança" – 1986*), parece que era muito usado nos anos de 1980, não?

M.D: "A Psicologia da criança", nós usamos muito mesmo. Então, eu estou me lembrando apenas desses. Agora, os outros... Olha, o Mário Magnusson (*professor*) é da Psicologia e da Matemática. Então, ele trabalhava muito com o Piaget. Muitas das obras aqui que aparecem nos programas antigos, piagetianas, tem a ver com o trabalho do Mário. E como a gente fazia o programa junto, cada um ia dando o seu toque ali com os alunos. Nem tudo que eu fazia, eles faziam também.

Relações e troca de professores – FAGED e FAPSI

C.P: Os professores responsáveis pela Psicologia (*disciplina Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia*) são você, a profa. Marisa e a profa. Arlete.

M.D: Sim, nós três. Na equipe do Núcleo de Fundamentos da Educação têm a Maria Irene que trabalha coma Psicopedagogia.

C.P: Porque eu estudei algo que me despertou muito interesse, que até um determinado momento, quando o Curso de Psicologia (*da UnU e depois UFU*) surge, era licenciatura e ligado à Educação ainda. Alguns professores daqui (da Educação) davam aula lá (*no Curso de Psicologia*), e começam a contratar professores para dar aula lá também.

M.D: Vinha o "povo" da Psicologia pra dar aula aqui.

C.P: Há um momento que houve uma transferência da profa. Maria de Lourdes, prof. Fernando Leite, e a profa. Luzia Marivalda, a Valda.

M.D: A Faculdade de Educação estava naquela... eu não vivi isso aí, mas eu soube, estava naquela ideia de que a Faculdade de Educação tinha que ser uma unidade dentro da UFU. Ela tinha que ter uma autonomia, inclusive, de que tudo que fosse da Educação tinha que estar aqui. Inclusive, a Psicologia. Talvez, nós é que devêssemos oferecer as licenciaturas, isso foi um sonho. Foi uma visão, durante muito tempo, de que, talvez a formação do professor ficasse melhor, que a gente reunisse tudo que fosse da Educação na formação do professor numa unidade só. Então, essa tentativa de trazer a Valda, o Fernando,

a Maria de Lourdes Garcia, esposa do Durval, foi com esse propósito de tentar dar essa autonomia pra Faculdade de Educação.

C.P: E a partir daí, depois, com a sua chegada, a profa. Marisa e a profa. Arlete, que a Psicologia dentro da Pedagogia é dada pela própria Pedagogia, ao contrário das outras licenciaturas, em que o Instituto de Psicologia é que oferece a disciplina.

M.D: Sim. Eu acho que eu vim pra cá no lugar da Lourdes. Ela se aposentou, abriu vaga, e eu vim. Eu fui aluna da Lourdes na Psicologia. E quando ela se aposentou, eu vim para a vaga dela, trabalhar com o Fernando, a Valda e a Marisa.

C.P: A Valda lecionou muito tempo, Psicologia da Educação, ou poucas vezes?

M.D: A Valda lecionou muito tempo aqui. A Valda era muito voltada para a Educação Especial. Então, quando ela ficava com a Psicologia da Educação II, você pode até pegar e comparar, ela fazia essa parte assim mais prática. Então, a Valda tinha essa “pegada” mais voltada para os problemas de aprendizagem, Educação Especial, não é! Porque ainda não se falava em Psicopedagogia. Vai tudo mudando! Mas a Valda tinha essa “pegada”. Por exemplo, a Marisa Lomônaco, acho que o mestrado e o doutorado da Marisa foi em Piaget, coisas relacionadas com a tradição do Piaget e tudo. Então, cada uma de nós... a Arlete! A Arlete, o mestrado dela foi lá na USP de Ribeirão Preto, e ela fez com a análise experimental do comportamento. A orientadora dela foi a Edna Maturano (?), uma comportamentalista importante, havia também a clínica, nessa perspectiva. E a Arlete se formou lá. Então, assim, cada uma de nós “punha aí o seu tempero”. O Mário era matemático. Então, Claudio, isso aqui (*referindo-as ao plano de curso de 1992 que eu tinha em mãos*) faz parte da nossa história, realmente isso aqui valeu. Mas a hora que eu vejo isso aqui, posso dizer que é totalmente diferente hoje.

Regulamentações curriculares e autonomia do docente

C.P: E essa diferença se deve aos profissionais da Educação, ou vem da legislação...

M.D: Não, é de legislação, mas é de contexto, é de mudança de contexto. Tudo mudou, tudo! A própria ideia em torno da formação do pedagogo, a configuração da Faculdade de Educação, a minha formação, eu era “jovenzinha” nos anos 80 e 90. Eu também estava experimentando, eu continuo experimentando e aprendendo. (?)

C.P: Agora você tem mais experiência, não é!

M.D: Tenho experiência, e já tenho mais assim claro de que tem coisa que eu não quero trabalhar. Por exemplo, ainda hoje quando eu dou Psicologia da Educação I, eu tenho o maior prazer, e aprendi demais pra dar o comportamentalismo, embora eu não seja comportamentalista. Trata-se de um conteúdo muito importante. Eu já li com os alunos o “Walden Two” (*livro de Skinner*). Nós trabalhamos muito a história do Behaviorismo, como chegou o Skinner, como o Skinner foi um autor importantíssimo para a Psicologia. É, da mesma forma, quando a gente estuda o Humanismo, essa era a minha tentativa com os alunos quando a gente estava estudando Rogers, a gente foi estudar “Liberdade sem medo”, do Neil (*Alexander S. Neil*). [...] Eu estudava isso com os alunos. Eu sou assim uma professora que defende o Humanismo? Não. Mas historicamente falando, para a gente compreender o dilema da Psicologia hoje, o lugar da Psicologia na Educação hoje, desmistificar essa ideia da Psicologia como sendo assim a dona da Pedagogia! Então, a gente foi ler isso aí, estudar, e aprendemos muito! A mesma coisa com a Psicanálise, fomos ler uma vez “O Mal-estar na Civilização” (*livro de Sigmund Freud*). E assim, a gente vai tentando, do pouquinho que a gente faz aqui, dar para o aluno assim esse inconformismo com verdades prontas, porque acho que isso é bom. Acho que isso a gente não ensina, mas a gente compartilha. Essa vontade assim de procurar, essa vontade de... Por que tem que ser assim? Mas será que a Psicologia é importante por isso mesmo? Então assim, essa capacidade de pensar. Não é que eu dou essa capacidade para ninguém, mas podemos exercitar o questionamento e a ação, porque isso a gente tem.

C.P: Até para entender as Psicologias, não é!

M.D: Isso! E dizer, olha, é muito complexo esse cenário. Então, o que você é? A gente tem muito essa preocupação. Ah, eu sou uma piagetiana? Eu sou uma vigotskiana? Não sei, acho que eu não sou, a gente não é, a gente está de muitos jeitos, agora tem que saber explicar o percurso que a gente faz, não é! Por que agora eu estou estudando isso? Por que agora eu compreendo, por exemplo, a criança nesta perspectiva? Para mim, a Psicologia tem essa função de instaurar esse debate. Produzir no estudante essa curiosidade. E também produzir no estudante essa confiança de que se ele estudar, se ele se esforçar, se ele trabalhar, ele consegue ser um bom profissional! Se você me perguntar assim: “será que os alunos gostam das minhas aulas?” Porque esse é bom indicador, não é?

C.P: Pode ser...

M.D: Acho que alguns não gostam não.

C.P: Mas acho que é muito difícil todos gostarem.

M.D: Unanimidade não, mas assim, eu me esforço para que eles gostem da discussão? Eu me esforço, muito. Fico triste quando não consigo? Fico. Agora, gostam? Não. Compreendem tudo? Não. Mas, eu não sou unanimidade não. Isso, porque eu estou aprendendo, eu faço coisas erradas. Sabe, não acerto sempre

não, aliás, erro bastante. Eu sou uma professora assim em movimento. Eu gosto de aprender. Eu brigo com os alunos porque eu gosto deles. Eu estou sempre “arrelhando”. Eu estou sempre mandando bilhetinho no trabalho. “Por que você não está vindo à aula?” Se eu os vejo no *facebook*, eu falo, “está bonito, só falta saber discutir aquele ponto da Psicologia”. Porque eu acho que é importante assim, esse interesse nosso pelos estudantes, pela vida deles.

C.P: Essa interação para além da sala de aula?

M.D: Na sala de aula. Porque elas pedem amizade.

Formas de avaliação de aprendizagem

C.P: Qual o modelo de avaliação da aprendizagem que a senhora utiliza? Mudou-se muito com o tempo?

M.D: Tudo. Faço prova de conteúdo, dou trabalho para levar para casa...

C.P: Diversificando...

M.D: Sabe por quê, Claudio, tem que ler o mínimo, não é? Mas, assim, eu consigo controlar? Minha ideia com a avaliação é dar uma “forçadinha de barra”. Faz parte do poder do professor. Mas eu consigo controlar? Não, não consigo. E antes eu me esforçava pra controlar, porque eu achava que a qualidade dependia disso. Agora eu já consigo viver bem, eu dou o trabalho, faço questão de ler! Mando bilhete, só não ponho tinta vermelha. Às vezes, eu demoro para devolver, mas eu leio, eles copiam muita coisa, fica grande, mas eu me sinto assim mal se eu não leio mesmo nessas condições. Então, eu leio. Às vezes, demora pra eu devolver, mas... eu não controlo. E convivo bem com isso hoje.

C.P: A senhora não usa tinta vermelha?

M.D: Não! Eu tenho caneta de toda cor, azul, cor de rosa, lápis; eu não trouxe a bolsinha hoje. Eu adoro comprar caneta colorida! Adoro! Isso é “eu criança”. Quando criança, eu adorava. Minha maior vontade era ter aquela caixa de cor de 48 (*lápís de cores*). Mas no interior, mais pobre, não tinha. Mas agora que meu salário dá pra comprar, na minha mesa é cheia de lápis de cor. Às vezes, nem uso. Uso quando eu estou rabiscando. Mas caneta colorida, eu tenho todas. Tenho vermelha também, gosto do vermelho. Mas não para corrigir o trabalho das meninas; corrigir não, ler os trabalhos das meninas. Acho ruim.

C.P: O simbolismo do vermelho?

M.D: É, o simbolismo do vermelho, não é, é ruim? Eu não tive trauma nenhum com isso. Ah, não gosto, não sei dizer por quê! Ponho azul, ponho verde, “azul-clarinho”, fúxia!. Agora eu tenho gostado demais de fúxia, aquele cor-de-rosa, sabe? Acho lindo! Mas, vermelho, não! Uso muito o lápis! Mas, às vezes, elas escrevem de lápis, e lápis com lápis fica ruim, quase que elas não discriminam a minha interferência, né! E interfiro no texto, marco, não por desrespeito, mas por me sentir participante.

C.P: Contribuir.

M.D: É, mas, olha aqui (*ela mostrou-me alguns trabalhos de alunos*), nessa aqui dá pra eu usar lápis, mas essa aqui não dá. Ela nem vai discriminar quando eu interferir no texto dela. Aí eu vou, provavelmente, usar uma caneta de outra cor.

C.P: Esses textos, esse tipo de documentos, a senhora tem registros do início dos anos de 1990? Para mim, qualquer fonte documental desta data é importante.

M.D: Claudio, eu tinha muito, mas há alguns dias, eu era de outra sala, aí eu joguei fora.

C.P: É, a gente faz isso.

M.D: É, é papel demais. Olha, Claudio, esse fim de ano eu vou limpar de novo, pois todo ano eu limpo, se eu achar, eu guardo para você. Eu sou boa pra guardar, mas ultimamente eu estou tentando me desprender disso. Porque vai virando uma papelada, insuportável, né! E acaba prejudicando o presente, pois vira uma bagunça, não é! Mas...

Outros comentários pertinentes

C.P: Então, professora, para encerrar, qual a importância dos conteúdos da disciplina Psicologia da Educação para a Educação e a Pedagogia como um todo?

M.D: É importante, porque eu acho que a Educação é um fenômeno de relação, de pessoas, de gente que se encontra. E a Psicologia contribui para essa compreensão. Pode contribuir! Para a compreensão dessa complexidade! O funcionamento das relações, o funcionamento pessoal, ela pode contribuir. Mas ela não é sozinha não.

C.P: Ela é imprescindível?

M.D: Se ela é imprescindível...

C.P: Pra formação do educador, do professor...

M.D: Ela é imprescindível.

C.P: O domínio dos conhecimentos psicológicos...

M.D: Ela é imprescindível. Agora, qual o conhecimento de Psicologia? Como trabalhar esse conhecimento? Aí vai uma longa discussão. Mas é imprescindível na formação do profissional da Educação, do professor, ela é imprescindível, muito importante. Não é só ela; repito! Outras coisas são imprescindíveis também. Mas ela é imprescindível. Porque, inclusive, para a gente criticar a forma como a Psicologia vem sendo utilizada,. Não tenho problema nenhum com isso, não tenho apelo, não faço

defesa da Psicologia, da Psicologia como disciplina. Mas a Psicologia como conhecimento, ela é muito importante. Assim como é importante a Sociologia, como é importante a Filosofia e outras áreas.

C.P: Eu estou pensando no educador, um professor que não tem domínio do conhecimento psicológico...

M.D: Agora, a Psicologia a gente aprende também nas relações. Eu não acho que é só com a disciplina... O profissional, ele tem uma dimensão do conhecimento que ele tem que conhecer. Não é porque estudou Psicologia que será com certeza um bom profissional! Se fosse assim, no curso de Psicologia, só haveria professor “bacana”! E os professores de Psicologia só acertariam.

C.P: E não é verdade...

M.D: Não é verdade de jeito nenhum. É tanto quanto qualquer outro curso, de acerto e de erro. Mas, esse conhecimento mais crítico que vem sendo produzido sobre a Psicologia, inclusive, em torno dessas questões do ensino, eu acho importante. Para o profissional é importante conhecer, é importante ter referências. Agora, sem dúvida nenhuma, que tem uma parte dessa formação do professor que é pessoal. Cada professor é uma síntese de tudo. Então, eu acho que a Psicologia não garante nada! Mas é imprescindível que esse profissional tenha conhecimentos. É direito dele, e direito... sei lá, dos estudantes, ter um profissional que teve a oportunidade de conhecer; porque conhecer é melhor que não conhecer. Não garante! Porque tem gente que é bacana demais, mas... por exemplo, uma das minhas professoras mais importantes, a minha primeira professora, Dona Marilda. Ela foi normalista, depois ela se tornou minha professora de alfabetização, depois eu fui professora dela no curso de especialização, lá em Catalão. Ela era muito querida, muito doce conosco, com as crianças, eu me lembro, meu fascínio pela escola começou lá. Primeiro ano, quando fui para a escola, Dona Marilda foi quem me acolheu. E eu aprendi a ler e escrever com ela. Entrei com cinco anos na escola. Quando era julho, lembro-me com maior orgulho, tenho o “retratinho” lá em casa dessa época. Aquele “cotoquinho”, levava jornal para a sala, porque jornal, a gente falava, não é igual cartilha que é controlado, aparece palavra de todo jeito. Quem sabe ler jornal é porque está muito “sabido”. E pra você ver, não era apenas eu. Dona Marilda conseguiu alfabetizar todas as crianças de minha turma, eu não lembro de nenhum que ficou para trás. Era outro tempo! E a Dona Marilda era só normalista. Estou te falando que depois, ela foi fazer especialização. Olha, eu formei e encontrei com ela de novo. Então, Dona Marilda, provavelmente, não sabia nada de Piaget, de Vigotski, de Wallon. Acho que ela nunca tinha estudado isso.

C.P: Mas, no Curso Normal, ela pode ter estudado Psicologia, não?

M.D: Mas, você concorda que foi “muito pouquinho”?

C.P: Agora, ela usou? Aí vem a questão, né, como ela estudou, o que chegou e o que ela usou...

M.D: Mas, Claudio, o que ela deve ter estudado, aqueles manuais, “manualzões”, personalidade, nem falava de autor não, Valeria até a pena identificar, o que as normalistas estudavam, manual, era mais de fazer “trabalhinho”, manual. E, olha, a Dona Marilda me ensinou que o Brasil foi descoberto por causa de uma calmaria. A gente está “careca” de saber que não foi nenhuma calmaria, que a descoberta do Brasil não foi por acaso. Então, você vê, olha, e ela sabia muito em termos do que a Psicologia pode ensinar para um professor de criança, ela aprendeu tudo. Porque ela foi muito boa. E foi professora alfabetizadora a vida inteira. Ela faleceu. Ela teve câncer no intestino e faleceu jovem! Ela devia ter um pouco mais da minha idade hoje quando ela faleceu. E...

C.P: Uma curiosidade que eu tenho, independente da pesquisa, conversando como professores, se essa Psicologia que ela usava pode estar relacionada à Psicologia que a gente ensina. Ela pode não ter estudado...

M.D: Mas não tem garantia. Não é todo mundo que vai ser sensível como ela foi. Então, as experiências formativas na graduação são muito importantes, podem ajudar na sensibilidade, mas garantem? Eu tenho aluna ali no curso de Pedagogia que eu falo: “menina, como você vai ser professora de crianças?” Outras eu não tenho nem coragem de falar. Mas, eu penso: nossa! Coitada das crianças que vão passar por ela! Pode mudar? Pode, Claudio! Eu também não tenho, talvez, hoje, nesse ano, elas estão péssimas. Mas pode mudar? Pode. Mas eu falo pra elas: “vamos aproveitar mais o tempo aqui”. É uma chance, é uma oportunidade. Então, eu acho assim: eu abro mão da Psicologia? De jeito nenhum. Mas eu tenho a ilusão que a Psicologia dá conta de tudo? De jeito nenhum. Mas é imprescindível? É imprescindível. Eu recomendaria a todos; porque é uma chance, é uma oportunidade para aquela pessoa, que principalmente não está muito sensível, que possa dar esse “estalo” para o processo de ensinar-aprender, de se relacionar com as crianças e com o conhecimento. Mas não é garantia. Mas imprescindível é, caso o termo seja esse; agora, é garantia? Não. Então, seria bom você conversar com os alunos que foram nossos alunos para verificar como eles avaliam a participação da Psicologia na formação profissional deles.

C.P: No meu projeto de pesquisa, eu planejei entrevistar ex-docentes e ex-discentes.

M.D: Imagina só!

C.P: Pra ver a percepção que eles tem da Psicologia.

M.D: Não é pra ver quem está com a verdade, mas que mosaico que vai se formando, em relação às experiências comuns, mas que podem ter sentidos diferentes.

[...]

M.D: É a relação.

C.P: É, não é o conteúdo.

M.D: É, porque também lembrar tem muito o trabalho da memória. Talvez o conteúdo tenha sido o meio, mas o que fica lá no final é a relação.

C.P: E eu estou pensando no afeto também.

M.D: Porque provavelmente, o conteúdo também contou. Mas como a memória trabalha, quando você me pergunta: “Myrtes, o que você lembra?” O que vem pra mim é a relação.

C.P: Seria por causa do afeto? Porque o conteúdo, ele é mais racionalizado, intelectualizado?

M.D: O afeto pesa muito!

C.P: E a relação com o professor afetivamente é marcante.

M.D: É, esse afeto, esse respeito, não é nem gostar, porque gostar é simplificar, não é! Mas esse algo mais que a gente sabe que a gente consegue construir com alguns alunos... Mas não é concordância, pois não tem que concordar comigo. Eu tive ótimos alunos que discordavam de mim. Eu tenho aluno que faz cara feia pra mim... Outro dia, a gente estava ali na sala de aula do turma da noite, pessoal da noite. Eu falei: “Gente, então nós estamos aqui fazendo esta revisão do cronograma, porque agora o que a gente combinar nós vamos terminar, até fevereiro. Porque senão como que a gente faz, não? Aí, eu brinquei: “Fale agora ou cale-se para sempre!” Igual casamento, não é! Então, um menino gritou, um rapaz, um dos poucos rapazes: “Não, aqui na nossa turma não é assim não! Aqui na nossa turma a gente reclama todas as vezes que precisar”. Aí, eu ri e falei: “Oh, fulano, até parece que eu estou aqui querendo dizer que vocês não podem...”, até brinquei, “assim, você me ofende!” Porque será que é assim que estou dizendo mesmo? “Não, é que eu estou só lembrando”. Então, assim, olha, Claudio, é muito difícil. A gente precisar em que medida a Psicologia pode contribuir para uma boa formação do profissional da educação. Eu me lembro da Dona Marilda, que era um doce, mas eu me lembro de um certo professor que era um “chato de galocha” na matemática. Eu me lembro de outro professor. Ele era super “ruim”, ele mesmo não sabia matemática, e ele era um carrasco pra ensinar Matemática para nós, e ele também não sabia. Mas, assim, são pessoas importantes na minha formação. Eu me lembro tanto porque teve o carinho da Dona Marilda, mas eu lembro também das coisas ruins com o outro professor, mas que também foram importantes pra mim. Então, eu acho que o afetivo interfere no aprendizado, qualquer que seja esse afeto, qualquer que seja sua manifestação.

C.P: O afeto enquanto emoção positiva, mas tem emoção negativa também.

M.D: Porque o zero, o peso, o morno, esse é muito ruim, tanto faz quanto tanto fez. Eu não sou morna, ou gosta ou não gosta.

C.P: Melhor que seja assim, não é!

M.D: É, e com os alunos também. Eu quero que todo mundo goste, mas...

C.P: Essa unanimidade é muito difícil.

M.D: É. Mas eu prefiro até que não gostem, que é melhor do que ficar mais ou menos. Mais ou menos é muito chato, dissimular, tanto faz quanto tanto fez! Acho muito chato.

C.P: O aluno indiferente...

M.D: É. Eu não sou indiferente de jeito nenhum. Ou eu brigo, ou eu elogio, ou... Tem que ter vid! É como se diz, tem que rolar uma energia ali, né?! Porque ficar “paradão” não é bom não. Mas eu gosto de ser professora. E eu sou extremamente tímida! Já fui mais. Um sofrimento, um sofrimento estar na frente, dá taquicardia. Mas, assim, na sala de aula, eu fui aprendendo a melhorar essa timidez, até isso a profissão me ajudou. Porque a sala de aula é adrenalina total. A sala de aula é adrenalina. Olha, eu saio da sala de aula, por exemplo, ontem eu dei aula à noite, até dez e meia. Eu chego lá em casa, eu demoro a dormir. Porque eu saio com tudo. Eu não dou aula sem estudar um pouco... Claudio, até hoje eu preparo aula. Lógico, que quando você já leu, não é ler tudo de novo. Mas eu vou lá, olho, penso aquele exemplo, “esse aqui vai ser bom! Ah, não, esse aqui vai ser ruim!” Então a aula para mim é lugar de pensar, lugar de refletir, eu vou para a aula sem saber assim, o que vai acontecer. E acolho aquilo que é trazido pelos estudantes. E quero cada vez mais estar aberta pra isso, porque eu acho que esse é o movimento. Então, eu saio da aula, com a energia toda, porque normalmente eu me esforço muito para pensar e sentir tudo aquilo sobre o qual estou tentando ensinar. Eu brinco: “Nossa, se precisar ir a pé agora pra Catalão, eu vou”, porque eu saio com a energia toda (física e mental). Tem dia que a gente está cansada, mas normalmente demora a dormir, não é! Amanhã, de manhã, tem aula de novo. Aí é cansativo acordar, porque demorei para dormir. Mas é assim, na pós e na graduação.

C.P: Não muda (*graduação e pós*)?

M.D: Não muda, porque você tem que estudar! Então quando eu falo para os alunos assim: “oh, meninos, vocês ficam reclamando que o curso de Pedagogia é teórico, tinha que ter prática, eu falo, pensa direito, não é bem assim, vamos refletir” Na verdade, o Curso de Pedagogia precisa estudar. Nós precisamos nos debruçar sobre o nosso trabalho, sobre o nosso rol de conhecimento, sobre nossas práticas, e não é pra

engolir isso não, é para estudar, é para debater, é para a gente se posicionar, não é!? Eu disse o que eu faço! É uma profissão muito boa, mas é uma profissão que ... Eu brinco, “olha, não sei se eu ensinei muito não, mas eu aprendi muito!” Vivo aprendendo...

C.P: Visão freireana, não é! Ensinando e aprendendo ao mesmo tempo.

M.D: Aprendendo muito, aprendendo... Por isso que eu não fico assim brigando com os alunos, tem hora que eu encho o “saco” e digo à eles: “não leu o texto, eu li!” Mas não é assim por “safadeza”. Eu li, eu realmente me diverti, eu me aborreci, mas eu li, eu fiz, eu trabalhei e gostaria de apresentar o que aprendi e debater com os estudantes. Então, é isso.

C.P: Eu agradeço.

Nota explicativa: as palavras em *itálico* dentro de parênteses correspondem a esclarecimentos a respeito das falas do entrevistado e do próprio entrevistador.

APÊNDICE 8

ENTREVISTA (06/05/2015) – ANA MARIA DE OLIVEIRA CUNHA

(DISCENTE DOS ANOS DE 1960 – 1966-1970)

Transcrição da entrevista:

Claudio Prado: Profa. Ana, eu tenho um roteiro que eu estou seguindo nas entrevistas. Na verdade, eu sei que é muito difícil essas lembranças, mas eu até imprimir algumas fontes...

Ana Cunha: Eu poderia pegar o meu histórico... você gostaria que eu pegasse?

C.P: Bem, se pudesse, seria interessante para mim. Eu trouxe uns programas da época, que eu estarei mostrando para a senhora... Essa fontes documentais são muito ricas. Mas eu posso pegar depois com a senhora.

A.C: Contar esse tempo... porque o histórico ajudaria eu entender.

C.P: O histórico (*escolar*) vai identificar o nome da disciplina na época. Seria valioso nesse sentido mesmo. [...] Professora, eu preciso que a senhora me conte sobre a experiência discente. A Profa. Mariú Cerchi lecionou para a senhora?

A.C: A Mariú lecionava Psicologia. Eu não me lembro da Mariú ministrando aula de Psicologia. Mas ela foi minha professora e, com certeza, de Psicologia; mas eu não me lembro. Eu lembro dessa história no meu primeiro ano. A história dessa disciplina é complicada.

Forma de ingresso na FFCLU e primeiras experiências como discente

C.P: A senhora se lembra como a senhora entrou na instituição e como foi a escolha do curso?

A.C: Vamos retomar no tempo. Deve ter sido 1965... Eu fiquei um ano a mais. 1970, quarto ano; 1969, terceiro; 1968, segundo; 1967, primeiro; 1966, primeiro de novo. Entrei na faculdade em 1966. Na época, Uberlândia tinha apenas Curso de Pedagogia... Havia a Faculdade de Filosofia. E havia o Curso de Pedagogia, o Curso de Letras... E depois, Matemática. História, talvez História. E eu havia feito o Curso Normal (*Magistério*) no Colégio das Freiras.

C.P: No Colégio Nossa Senhora...

A.C: No Colégio Nossa Senhora, eu fiz o Normal no “Nossa Senhora”. E nessa época, não havia essa história de fazer faculdade; principalmente, aqui em Uberlândia. Você terminava o Normal, você já estava noiva, e depois você casava. Inclusive, eles falavam que o “Normal” era curso de preparação para casamento, não é! E o meu curso Normal foi nesse sentido mesmo. Eu não tive um curso Normal voltado para a Academia. O curso Normal deveria estar voltado para a formação da professora das séries iniciais, mas não se falava nisso no meu curso.

C.P: A senhora não pensava nisso na época?

A.C: Não, eu sabia que eu ia ser professora. Mas o curso não considerava. Não havia”... havia Didática, havia... mas era fraco! No aspecto da formação do professor. O curso era uma formação da menina para a sociedade. A gente tinha aula de “Etiqueta social”; a gente tinha até aula de “Educação sexual”.

C.P. No Curso Normal ou na Pedagogia?

A.C: Na Pedagogia... Na Pedagogia. É, porque eu pulei. Eu quero te falar como eu ingressei. Eu terminei o curso Normal, e eu pensava em lecionar. Mas não pensava em fazer faculdade. Então, estava eu e uma amiguinha no Praia (*Praia Clube de Uberlândia*), à tarde, durante a semana; a gente não estava estudando. E conversávamos: “o que eu vou fazer agora?” E ela falou: “vamos fazer vestibular? Na Pedagogia?” Não, “vamos entrar na Pedagogia?”. Bom, era o último dia de inscrição. A gente saiu do Praia, à pé mesmo, passamos na faculdade e nos inscrevemos. Não era vestibular. Não havia prova. Eu não me lembro de prova. Parece que a gente entrou com essa inscrição.

C.P: Era uma faculdade particular?

A.C: Era particular. Não era universidade, era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia. Era FAFI: Faculdade de Filosofia. E assim, eu entrei. Bem, começaram as aulas. Eu me lembro bem de Biologia, de Psicologia, eu me lembro dessas disciplinas. Seria tão bom se eu tivesse com o histórico aqui.

C.P: E essa disciplina de “Etiqueta social”?

A.C: “Etiqueta” era no Curso Normal.

C.P: E a “Educação sexual”?

A.C: No “Normal”. Sim, eu misturei por ser o mesmo espaço, as mesmas pessoas, pois os professores eram os mesmo. Os professores que davam aula no Normal passaram a dar aula na faculdade. Havia uma exceção, uma professora de Biologia, porque não havia ninguém que trabalhava com Biologia. Foram

atrás de uma professora de Biologia do Colégio Estadual, Dona Solange. E ela deu aula de Biologia. Mas parece que ela lecionou no segundo ano; não era ela no primeiro ano. Eu até “tomei bomba” (*fui reprovada*). Eu me lembro que eu não ia às aulas. Eu fui uma aluna muito relapsa do Curso Normal e da Faculdade de Filosofia. No Normal, eu adquiri o nome de “Ana Cometa”. Na Faculdade de Pedagogia, o pessoal me conhece como “Ana Cometa”. “Cometinha”. “Ana Cometa”. Foi um apelido que eu adquiri no Normal. Havia uma professora de Filosofia, Irmã Aparecida, que falava assim: “minha filha, parece cometa, aparece de 85 em 85 anos”. Ou seja, nem no “Normal” eu não ia muito na aula. Eu fui uma aluna muito relapsa, relapsa mesmo. Eu fui melhorar um pouco no final do curso de Pedagogia, quando fiquei responsável. Depois, eu fiz o curso de Biologia, bem “nas coxas” (*com pouca dedicação*). Então, como eu era, que aluna eu era nesse primeiro ano? Eu ia pra faculdade. Mas na cidade, estava começando a vida universitária. Então a faculdade de Filosofia era assim aquele ambiente gostoso de universitários. A Engenharia estava começando, estava talvez na segunda turma. Havia a Faculdade de Ciências Econômicas... Então, à noite, todos esses estudantes iam para a Faculdade de Filosofia. Reuníamos. a gente ficava jogando ping-pong, conversando, no DA (*Diretório Acadêmico*). O dia em que eu ia para a faculdade, era pra jogar ping-pong (*tênis de mesa*) ou “bater papo”. Eu pouco ia às aulas. A consequência foi que eu me reprovei. Eu falo para os meus alunos: “eu consegui reprovar no curso de Pedagogia”. Eu reprovei no Curso Normal também. Mas, por não ir. No Normal, chegou a um certo ponto que eu falei: “eu não vou passar” e parei de ir. Então o meu Normal foi de quatro anos e meu curso de Pedagogia foi de cinco anos. Era muito menina, mesmo com as informações, era uma “meninota”. Então, no primeiro ano de Pedagogia, eu já estava dando aula. Ministrava aula numa escola estadual; naquela época, era grupo escolar. Eu dava aula no Grupo Escolar Joaquim Saraiva, no primeiro ano. Ele era aqui na praça, onde hoje é o “Maria Conceição”. Ainda há a construção dele lá no fundo, as quatro salinhas. Não sei se eles desmancharam.

Lembranças dos conteúdos da disciplina

A.C: Então, eu me lembro bem da Psicologia. Era uma das disciplinas que eu mais me lembro. Então, quem ministrava aula de Psicologia era um psiquiatra chamado Lázaro Sallum. E o que ele trabalhou? Ele não trabalhou nada de Psicologia Educacional. Ele trabalhou distúrbios psicológicos. E ele deu um trabalho pra gente, nada a ver, para um Curso de Pedagogia, para uma menina do primeiro ano. A gente tinha que ir no sanatório: ele deu um “doido” (*paciente com transtorno psíquico*) para cada um de nós. A gente ia no sanatório e a gente ficava conversando com esse “doido”. “Doido” porque era sanatório, uma pessoa que tinha esse distúrbio, e a gente tinha que, ao final do trabalho, falar, descobrir o distúrbio. Pensa se isso é possível? Se para um psicólogo, para um psiquiatra, é difícil um diagnóstico! Assim, eu conversei lá com uma pessoa, durante semanas. Fui lá uma vez por semana, conversei, e falei o que ela tinha, se ela era esquizofrênica, se ela tinha... Eu me lembro, que a minha...

C.P: Foi no primeiro ano?

A.C: Primeiro ano! Aquela menina, de 17 anos, que nunca tinha... Eu tinha tido Psicologia no Curso Normal. Psicologia bem banal, quase uma “História da Psicologia”. Então, a gente fazia isso, a gente ia, às tardes, eu lembro que eu levava “balinha” para a minha. Era uma mocinha, uma moça negra. Ela respondia ao que eu perguntava, e, algumas colegas tiveram sujeitos mais interessantes, e aquilo... Porque existem sujeitos com distúrbios mais interessantes, então, “era uma festa”! Aquelas histórias que a gente contava, que o sujeito falou. A minha paciente, não! Ela respondia o que eu perguntava, e eu diagnostiquei errado! Parece que eu falei que ela tinha... eu não me lembro, eu lembro que eu errei o diagnóstico. Ela tinha... o que era deixa eu lembrar... Eu acho que eu falei que ela era esquizofrênica, ou ela era, e eu dei o diagnóstico.... A psicose maníaco-depressiva tem outro nome atualmente, não é?

C.P: Transtorno afetivo bipolar.

A.C: Bipolar! Então, eu não sei se ela tinha a psicose maníaco-depressiva e eu falei que era esquizofrenia, ou vice-versa, eu lembro que eu errei, mas eu lembro que o erro estava entre esses dois. Psicose maníaco-depressiva, acho que eu gostava desse nome. Então, foi esse o trabalho; e ele (*o professor/doutor*) saiu. Ele não continuou. O curso era anual. Ele não continuou.

C.P: E falava “série” mesmo? Eu vi nas ementas que se falava em “série” (*para se referir ao regime anual*). Quanto se fala em “série” significa que era anual, a primeira série consistia no primeiro ano?

A.C: Sim, era o primeiro ano. Primeiro ano de Pedagogia.

C.P: E a senhora lembra se havia Psicologia em todos os anos, porque consta aqui nas ementas. E a senhora consegue lembrar de outras experiências, além dessa do primeiro ano, em termos de Psicologia?

A.C: Eu não me lembro. Se eu pegasse talvez o histórico.

Conteúdo Prescrito e realidade pedagógica

C.P: Eu vou falar um “pouquinho” dos conteúdos para ver se a senhora...

A.C: Deixa eu terminar de contar a estória dessa disciplina, como foi ministrada. Então, o professor saiu. E assim, a Madre Ilar, diretora da faculdade, convidou, não sei se era psicólogo ou psiquiatra, um professor de Goiânia. Ele vinha, chamava-se Gabriel, prof. Gabriel (*Antônio Simão*). E suas palestras

eram muito interessantes. Eu me lembro, inclusive, que paquerou uma das alunas. Eles saíram, houve um baile, acho que um baile da cerveja, exatamente, no mês de outubro. Eles foram, e ficaram juntos... E eram muito interessantes. Ele contava... Então, a Psicologia, que eu quero deixar claro, não era voltada para a área educacional. Era uma Psicologia voltada para distúrbios psicológicos. Porque o que eu me lembro do Gabriel é que ele falava assim: que a gente ia acumulando caixinhas, era o exemplo que ele usava; e essas caixinhas eram... ahm, qual era a analogia que ele fazia? Não lembro... lembro dos exemplos, em que ele dizia assim: você sai e não sabe se deixou a luz acesa, se deixou o ferro ligado, acho que no sentido do “stress”, ele queria chegar na situação do “stress”. E essas caixinhas seriam pontos que estariam somando no meu “stress”. E ele deu essas palestras, e foi muito bom, a gente gostou muito das palestras do Gabriel.

C.P: Seu ensino de Psicologia foi por meio de palestras?

A.C: Sim, eu não sei se ele vinha uma vez por semana, se ele ficava uns três dias, eu não me lembro. Eu me lembro que era um rapaz jovem, a gente adorou essas palestras. Assunto novo, não! Bom, e quanto à avaliação da disciplina, a madre Ilar mandou a gente ler um “livrinho” assim do Freud, eu não lembro o título. Um livro do Freud.

C.P: Um livro escrito pelo próprio Freud ou a respeito de sua obra?

A.C: Sobre o Freud. E a gente devia fazer uma prova. Uma prova sobre esse livro. A Ilar fez a entrevista. Entrevista não, uma prova. A gente precisou fazer essa avaliação, ela fazia umas perguntas sobre o livro que mandou ler.

Formas de avaliação da aprendizagem

C.P: E como era realizada a prova?

A.C: Arguição oral.

C.P: E quanto à nota referente a essa prova?

A.C: A nota final foi baseada nessa prova. As notas iniciais deviam ter... A nota final foi essa prova. Eu não me lembro o nome do livro, eu lembro que era um livro preto, muito gostoso de ler, foi quando eu tomei contato com o Freud, eu gostei demais da leitura que eu fiz, e eu me lembro que eu fui muito bem na prova e tirei dez. E ela me falou que eu era muito inteligente, “nossa, você precisa aproveitar sua inteligência, você é um menina muito inteligente”; porque eu tinha aquela forma de ser muito relapsa. “Você precisa aproveitar, você é um menina muito inteligente”. Eu fui a única que tirei 100 na prova. Mas eu lembro que eu adorei, eu entendi bem o livro do Freud, aquelas ideias fundamentais, suas ideias básicas. Agora eu não me lembro do segundo e do terceiro ano, eu teria que pegar o histórico.

C.P: Eu queria falar dos conteúdos...

A.C: Ah, sim, você pode me ajudar.

C.P: Então a senhora lembra que estudou o Freud ao fazer o curso de Pedagogia.

A.C: Eu me lembro, o que eu estudei: Freud e distúrbios psicológicos.

C.P: Psicopatologias!?

A.C: Psicopatologias. No primeiro ano, é o conteúdo que eu me lembro. Quanto aos outros anos... deve ter tido mais conteúdo de Psicologia Educacional. Mas eu não me lembro. Não me lembro, inclusive, do Normal.

C.P: Por exemplo, em relação ao conteúdo de Piaget?

A.C: Não!

C.P: A senhora não consegue lembrar ou a senhora acha que não houve tal conteúdo (Piaget)?

A.C: Não houve! Não houve Piaget.

C.P: A senhora não estudou Piaget (*na graduação*).

A.C: Não estudei Piaget.

C.P: Então, agora eu vou me referir a outro autor ainda mais difícil de ter sido abordado, pois é mais recente: Vygotsky?

A.C: Não. Nada.

C.P: Porque ele é um autor que aparece a partir dos anos de 1990...

A.C: Psicopedagogos, ninguém.

C.P: Agora, quanto ao Skinner, conteúdo que estava sendo abordado na época, Behaviorismo...

A.C: Talvez.

C.P: Os ratinhos, estímulo e resposta...

A.C: Talvez. Talvez o Skinner... Reflexo condicionado, talvez esses conteúdos. Mas Piaget e Vygotsky, eu fui ver quando eu já era... Piaget, eu vi quando comecei a lecionar, quando estava na escola de psicogenética, e a gente estudava sobre Piaget. E Vygotsky já na faculdade... aliás, nem na faculdade; na pós-graduação, quando tive uma disciplina, Pensamento e Linguagem, e a gente estudou esses autores: Vygotsky e Piaget.

C.P: Alguns autores, por exemplo, estou tentando trazer, lembrando, estou lendo (*no conteúdo programático impresso*) Formação Social da Mente, Vygotsky...

A.C: Sim, mas todo esse assunto veio depois.

C.P: Por exemplo, a senhora se lembra de Freinet?

A.C: Não lembro.

C.P: Fiz entrevista com uma discente dos anos 70, ela se lembra de estudar Piaget, mas não havia Vygotsky...

A.C: Não, não havia Piaget, nem Vygotsky. Piaget eu vi como profissional e Vygotsky eu vi no mestrado.

C.P: Eu iria perguntar sobre as práticas pedagógicas das aulas de Psicologia, mas o que a senhora lembra...

Práticas pedagógicas em sala de aula

A.C: Apenas me lembro daquele trabalho de ir no sanatório. Chamava-se Sanatório Espírita, não sei o nome dele ao certo.

C.P: Essa instituição ainda existe? A senhora se lembra onde ficava o local?

A.C: Eu me lembro onde era. Era no Bairro Martins. Mas, mudou o local, parece ser hoje alguma coisa da Prefeitura... não existe mais o sanatório. Hoje, parece ter se tornado um posto de saúde, ou um EMEI.

[...]

C.P: Eu tenho aqui programas do período em que a senhora estudou. Ementas de 1968 a 1971. Eu trouxe para ver se facilitava suas lembranças.

A.C: Aqui, deve ter sido nessa Psicanálise e suas várias correntes, que eu acho que a irmã Ilar fez a leitura do Freud.

C.P: Sim, no primeiro ano...

A.C: É. Mas o meu seria antes de 1968, não é! O que eu me lembro aqui é apenas da Psicanálise e suas várias correntes. E aqui não tem o que o Lázaro Sallum, provavelmente... ele não sabia fazer outra coisa, não é! Ele fez o que sabia, trabalhar com os distúrbios psicológicos.

C.P: Há uma ementa, a qual trata da Psicologia da Personalidade. Às vezes, entrava nessa questão da Psicanálise, e também das psicopatologias...

A.C: (*aguardo enquanto ela olha os programas*) Aqui, condicionamento respondente ou clássico...condicionamento operante.

C.P: Skinner...a senhora lembra de ter estudado no curso de Pedagogia?

A.C: Lembro. Mais nada...

A.C: O que eu lembro de conteúdo? Eu lembro do Skinner, lembro vagamente. Eu lembro da Psicanálise. Eu lembro que o livrinho do Freud trabalhava fundamentalmente Ego, Id e ...

C.P: Superego.

A.C: Superego! E ele dava um exemplo de elevador. Você está no elevador, e entra uma pessoa, você está com alguém, entra uma pessoa. Essa pessoa que entrava era o superego. Assim, eram umas analogias, até interessante, e eu gostei. E, fui bem na prova sobre esse assunto.

C.P: A senhora se lembra de algum outro livro, além desse livro do Freud? Algum bem marcante?

A.C: Não. Mas mesmo se eles dessem, eu não lia.

(*ela levanta, procura e encontra seu histórico escolar*)

C.P: E olha, tem vestibular de 1966, com Letras, Francês e Psicologia!

A.C: Nem lembro disso. Para mim, eu tinha entrado sem vestibular.

[...]

A.C: O que eu falo para os meninos é: ser um bom aluno não é garantia de ser um bom professor, e ser um péssimo aluno não impede que você seja... o dia em que eu comecei a lecionar no primeiro ano, no Joaquim Saraiva, com 18 anos, e eu fui dar aula; fui ser professora, e mudou minha vida! Minha dedicação mudou. Eu, como aluna, eu fui, desde o primário, e o secundário, eu sempre fui displicente.

[...]

Bibliografia

C.P: A Sra. Aparecida Salazar me falou a respeito desse livro (*Psicologia Contemporânea, de Paul Fouquieu*). Ela estudou na segunda turma. A senhora se lembra desse livro?

A.C: Eu me lembro do livro, mas não sei quando foi o contato com ele.

C.P: Deixe-me ver... eu estou me pautando nessa primeira lembrança da senhora, a senhora resumiu bem pra mim...

A.C: Eu só lembrei do primeiro ano. Mas é muito importante, para você ver, um foco na Psicologia Clínica, não na Psicologia Educacional, não é! Totalmente...

C.P: Totalmente clínico, o que hoje costuma ser criticado...

A.C: Não, e trabalhar Psicologia Clínica para um aluno de primeiro ano de Pedagogia, mandá-la para um sanatório, para diagnosticar... Eu lembro que era uma folia! A saída pra esse sanatório... A minha não era uma pessoa...

C.P: E é interessante, o sanatório dar essa abertura para essa atividade.

A.C: Ele era do sanatório, o Dr. Sallum.

C.P: Ah, ele que intermediou...

A.C: Ele era do sanatório! Ele fez a ligação.

Conteúdo prescrito e realidade pedagógica

C.P: A senhora se lembra se os professores eram muito fiéis à ementa?

A.C: A gente não tinha acesso à ementa.

C.P: Não tinha?

A.C: Não.

C.P: O que o professor levava era o que era ensinado...

A.C: Aula por aula. A gente não tinha acesso à ementa não. Então, o Curso de Pedagogia, para compor o histórico, em seu início, assim que eu entrei, 1966, era uma continuação do Curso Normal. Muitos professores eram os mesmos...

C.P: A senhora se lembra o número de alunos, aproximadamente?

A.C: Ah, uns quarenta.

C.P: A senhora estudava pela manhã ou à noite?

A.C: À noite. Havia o curso apenas à noite.

Perfil discente

[...]

C.P: E a maioria das alunas era ex-normalista?

A.C: A maioria era ex-normalista, do Colégio Nossa Senhora. Inclusive, essa turma da Pedagogia... eu até fui reprovada no ano nessa turma que eu entrei, não fiz o curso com elas até o final. Mas era uma turma muito unida, e a gente fez há pouco tempo um encontro, 45 anos de formado? Tem umas pessoas, por exemplo, a Delma (*Delma Lúcia Fonseca*), ela foi minha colega no Curso de Pedagogia. Sabe, essa pessoas que tem história, que fotografam, talvez fosse uma pessoa bastante interessante, tem a Vera Storti, a gente sempre comemora, 25 anos, 30 anos, 35 anos. Acho que fizemos 45 anos. A irmã Ilar vai, a Doca vai, e ela tem fotos, de todos os encontros, tem encontro dos vinte anos, dos trinta anos, quarenta anos de formado. E tem um grupo, ligado a essa turma de Pedagogia, e elas se reúnem até hoje. Chama G11. Eu não participo, porque eu não tenho tempo. Mas elas se reúnem todo mês, na casa de uma delas. Tem a Marly, que foi uma professora.

C.P: Marly Bernardes?

A.C: Marly. A Solange, que foi uma professora, ótima pra fazer entrevista. A Marly dava História da Educação.

C.P: Foi discente?

A.C: Foi docente. A Marly foi discente e docente. A Marly foi docente da primeira turma e depois discente da segunda turma. Eu me lembro que foi minha colega, ela formou, e como eu estava numa turma depois, ela foi minha professora de História da Educação. O que você pode tirar é que eu até tenho algumas lembranças e poucas da Psicologia; quer dizer que a disciplina não marcou. A não ser esse primeiro ano. Foi conturbado... E ele foi, de alguma forma, interessante, porque todo mundo gosta de ouvir psicólogo e psiquiatra falar de Psicologia Clínica. A gente gosta disso.

C.P: Freud, não é?

A.C: Freud! Foi o meu primeiro contato com Freud.

[...]

Relação com outras disciplinas

C.P: A senhora também não se lembra de Psicologia em outra disciplina? Interdisciplinaridade?

A.C: Não. Não se falava em interdisciplinaridade. Eu me lembro do primeiro ano, e não consigo me lembrar de mais nada de Psicologia. Porque houve um período, a gente estava no terceiro ano de Pedagogia. A gente falava madre, mas não era madre, era irmã Ilar e Odélcia. A irmã Odélcia faleceu. Elas trouxeram professoras de Campinas, para dar aula; provavelmente havia alguém. Não sei se desses professores de Campinas... eu me lembro de um de História da Educação.

C.P: Eu sei de cursos de extensão, que tive acesso a fotos... de 1966 a 1967. Inclusive o Padre Quevedo esteve duas vezes em Uberlândia, em cursos de extensão.

A.C: Não lembro. Acho que não. Eu lembro do Padre Prata, mas era Sociologia. As disciplinas mais marcantes eram Sociologia, por causa do período. Houve um período, parece 1968, a faculdade trouxe professores recém-formados da UNICAMP. E eles revolucionaram o curso. A Mafalda...

C.P: Professora Mafalda (*Jacuzzi*)?

A.C: A Mafalda, a Marilei. Elas são de Campinas. Costumam vir nesses encontros. Essa turma da Pedagogia, da qual fiz parte no primeiro ano, não segui, foi uma turma muito marcante na faculdade. Vem a Marilei. A Mafalda vem em todos os encontros. A Marilei veio no último. Então, foi um período muito bom pra faculdade. Era um pessoal novo. Pois quem dava aula aqui, era o professor do Curso Normal. Era o Padre Durval...

C.P: O Padre Durval foi professor da senhora?

A.C: Foi.

C.P: A senhora lembra da disciplina? Ou o assunto/temáticas?

A.C: Parece que foi História da Educação.

C.P: Sociologia?

A.C: Não era Psicologia não. Padre Durval... Padre Prata, eu me lembro que era Sociologia, porque eram muito boas as aulas dele.

C.P: Ele é conhecido como Padre Pratinha?

A.C: Não sei. Ele é vivo até hoje. Há pouco tempo, eu vi uma foto dele no jornal. Então, esses professores desse período foram revolucionários no curso: Mafalda, José Roberto, quem foi namorado da Mafalda. Marilei... Eram namorados, até se casaram, hoje são divorciados. Marilei, Mafalda, José Roberto... Estou achando que a Marilei foi Psicologia. Põe uma dúvida, uma interrogação...

C.P: Vou pesquisar.

A.C: A Delma lembra com certeza, ela tem uma memória! Estou tentando lembrar de professor de Psicologia, mas não foram marcantes não. Eu lembro que era muito marcante... Filosofia era marcante... Filosofia era o cônego Antônio... dava aulas muito boas... Eu tomei “bomba” em Biologia e Filosofia... no primeiro ano...

C.P: Em Biologia, com a Profa. Solange?

A.C: Não! O primeiro ano não era com ela... foi também complicado. Porque chamavam médicos, eles vinham, davam aulas um tempo, saíam, vinha outro...

C.P: Havia essa alternância de professores nesse período que a senhora estudou?

A.C: Não... o professor não era, principalmente, no primeiro ano... Você vê, Psicologia começou, largou... e Biologia também. Eu lembro que teve um professor, começou, veio outro, e geralmente, eram médicos, nada a ver com professor. Depois, chamaram essa Solange, quem era uma professora famosa, talvez seja a professora de Biologia mais famosa que teve aqui em Uberlândia. Eles resistiram muito a chamá-la porque ela era espírita! Então, ela mesma conta isso.

Religião e política

C.P: A senhora percebia se a questão do catolicismo interferia um pouco no ensino?

A.C: Não.

C.P: Não?

A.C: Não!

C.P: A religião não interferia?

A.C: Não!

C.P: Conseguiram dar um ensino laico?

A.C: Conseguiram. O ensino era laico. E assim, político também.

C.P: Político!

A.C: Sim! Inclusive, nossa turma era muito política, a gente participava de D.A. (*Diretório Acadêmico*), eu era de D.A.

C.P: E a questão do Socialismo, Comunismo...

A.C: Na época, estava efervescendo, não é! E esse Padre Prata trabalhava muito a questão do Socialismo.

C.P: E não tinha nenhuma censura?

A.C: Não, não havia! A conscientização política era muito boa. Inclusive, a gente fazia muito movimento, parava a faculdade. O D.A. era muito atuante. A gente vivia na Assembleia. Bem, assim, a gente era aquela turma, nessa década, que achava que ia reformar o mundo. A gente lia Marx, não lá dentro. Lá dentro tinha citação. Mas a gente lia Marx. Lia não; discutia Marx, Che Guevara.

C.P: Sem perseguição?

A.C: Sem perseguição. Assim, eu acho que não tinha muito mérito. Por exemplo, eu, em toda a minha vida, uma péssima aluna, uma aluna de D.A., mas um respeito... toda a vida, muito respeitada. E acredito até hoje! Hoje, nas faculdades, eles não gostam de aluno de D.A.! Mas na época, não. Então, essa parte de liberdade política, religiosa, não se falava em religião. No Normal, a gente tinha aula de Ensino Religioso... No Normal, havia missa, procissão, e a gente participava, mas não tinha aula assim... Era mais ou menos laico. E o Curso de Pedagogia, eu afirmo, com certeza, para você, que era laico. Embora a gente tivesse padres como professores, Padre Durval... Parece que a Irmã Ilar deu Psicologia...

C.P: Consta o nome dela aqui...

A.C: Você não pode deixar de entrevistar a Irmã Ilar, não, ela vai fechar todas as suas lacunas... Agora, eu me lembrei que Ilar deu aula de Psicologia, não sei se no Normal. Por isso que eu falo, o primeiro e o segundo ano, foi muito um “Normalzão”!

C.P: Quase recapitulando...

A.C: Quase recapitulando... Mas aí, com essa vinda dos professores da UNICAMP, apesar dele serem recém-formados, terminando a graduação. Mas eles eram espetaculares.

C.P: Muito conhecimento?

A.C: Mente aberta! Eu lembro que, na época, um detalhe, era a época da mini saia, 1967, 1968. E não é a mini saia que vocês conhecem, não, era a mini saia mesmo. E então, a Marilei, na primeira aula dela, senta na mesa, com uma mini saia, cruza as “perninhas”, e tranquilamente...

C.P: Naquela época...

A.C: Aquilo foi uma revolução. É um ato simples, mas foi assim, como se diz; “Puxa, tem coisa nova!” Porque as professoras eram freiras... mas, elas, tanto a Odélcia, quanto a Ilar, eram pessoas muito inteligentes! A Ilar, tinha feito mestrado na Sorbonne! Naquela época, ter mestrado na Sorbonne... era professora de Francês, no Normal. Agora, na Pedagogia, ela cuidava da parte administrativa. Eu acho que foi um curso bom! Foi um curso bom! Nesse sentido de abertura; foi o curso em que minha mente abriu! Comecei a entender de Política, um pouco, não é, comecei a me interessar por Política, por Psicologia...

Outros comentários pertinentes

C.P: Para finalizar, como a senhora vê a relevância, o papel da Psicologia para a Educação e a Pedagogia?

A.C: Eu acho que é muito grande, principalmente, quando você começa a ver a Psicologia ligada ao Vygotsky, ao Piaget, a outros psicopedagogos. Eu acho que é grande. Você não tem como tratar de aprendizagem sem tratar de Psicologia. Então, eu acho que é muito importante. Essa relação tem que ser mais mostrada, porque o aluno, sozinho, não consegue fazer essa relação. Tanto a Psicologia da Educação como a Filosofia da Educação, por exemplo, na Filosofia, isso é bem claro pra mim: eu estudava Filosofia, e não entendia “para quê” aquilo! Eu fui entender, quando eu, como professora, percebi que, sem discussão epistemológica, não tem discussão pedagógica. Você não discute didática, se você não discutir ciência. Então, esse aspecto não é mostrado para o aluno. Ele faz a Filosofia, a Psicologia, sem entender muito qual a relação. Mas, eu acho que a Educação sem a Filosofia e sem a Psicologia, ela não se constitui. Agora, hoje em dia, é muito focado, tem a Psicologia Geral, a Psicologia do Desenvolvimento; principalmente a Psicologia do Desenvolvimento, pois ali, eles estudam muito Piaget, Vygotsky. Então, acho que, eu, como professora de Prática de Ensino, tanto preciso da Didática, como da Psicologia, como da Filosofia, como da Psicologia do Desenvolvimento, principalmente!

(Fiz os agradecimentos e nos despedimos)

Nota explicativa: as palavras em itálico dentro de parênteses correspondem a esclarecimentos a respeito das falas do entrevistado e do próprio entrevistador.

APÊNDICE 9

ENTREVISTA (11/03/2015) – ANA MARIA FEROLLA DA SILVA NUNES (DISCENTE DOS ANOS DE 1970 – 1972-1975)

Transcrição da entrevista:

Forma de ingresso na FFCLU e primeiras experiências como discente

Claudio Prado: O que a senhora se lembra do início da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia?

Ana Maria: Quando eu estudei, a diretora era a irmã Ilar (*Garotti*). Nós tínhamos aula de Psicologia, e eu me lembro que foi com a Mariú (*Profa Mariú Cerchi*)...

[..]

C.P: A senhora se lembra do início do curso de Pedagogia, a senhora é da turma que termina em 1975?

A.M: Em 1975. Ingressei em 1972.

C.P: O curso era de quatro anos?

A.M: Sim, acho que são quatro anos.

C.P: E quando a senhora ingressou na faculdade, o que vem a lembrança?

A.M: Olha, eu me lembro da faculdade. Era uma faculdade assim bem conceituada, na cidade, na região. Na época, havia poucas opções. Muita gente aqui da região vinha para Uberlândia, para estudar. As turmas eram lotadas. Eu me lembro que quando eu entrei, formaram duas turmas. Passaram cem alunos para ingressar no curso, e havia uma turma no período da manhã, e outra no período da noite. Eu sei que a demanda foi superior à oferta, porque realmente era concorrido. Não era todo mundo que passava no vestibular, que entrava na faculdade. E foi interessante, a minha turma: nós fizemos o vestibular logo que a lei de diretrizes básicas, a Lei nº 5692 (*de 1971*), foi aprovada. Então, o pessoal da área de Educação que trabalhava, as diretoras de escola, o pessoal que trabalhava na superintendência de ensino, e que não tinha curso superior, um grupo grande, foram pra faculdade, fazer pedagogia. Então, a minha turma era uma turma espetacular. Tanto a turma da noite como a turma da manhã.

Perfil discente I

C.P: A senhora era aluna da turma da manhã?

A.M: Eu era aluna da turma da noite. Então, as duas turmas eram muito boas. Eventualmente, a gente tinha algumas atividades em comum, e eram muito agradáveis. Porque ali reunia a “elite educacional de Uberlândia”, que atuava na Educação; na educação infantil e no antigo ginásio, curso ginásial, curso secundário e curso normal... Então, tinha muita gente boa. Era uma turma extremamente dedicada, estudiosa, e outro aspecto: muito competitiva! Era muito competitiva, porque ali tinha as diretoras das melhores escolas estaduais de Uberlândia. Na época, tinha pouca escola particular, não é! Naquela época, a escola particular não era tão procurada, ela não era considerada a melhor escola. As melhores escolas eram as públicas. E na minha turma, e na turma da manhã, tinham as melhores diretoras das escolas, tinha o pessoal da superintendência (*de ensino*) que tinha os melhores cargos. Então, era uma turma que competia e fazia questão de se destacar. E foi importante não só por isso não, porque também enriquecia muito as aulas. As aulas eram muito ricas porque elas tinham uma experiência muito interessante, muitos anos de trabalho... E era um pessoal que sempre viajava, ia pra Belo Horizonte fazer curso, ou para outros lugares. Então, sempre trazia muita coisa boa. Sabe, então foi, eu considero assim um período áureo.

C.P: Os alunos eram pessoas que estavam à frente da Educação na cidade...

A.M: A frente da Educação.

Lembrança dos docentes

C.P: Como a senhora considerava os docentes, em geral?

A.M: Os nossos professores eram muito bons. Os nossos professores eram de outras cidades, convidados. Por exemplo, eu me lembro bem da Quinha Luíza (*lecionava Psicologia*), a Profa. Sueli Del Grossi, da Geografia: ela é fantástica. Ela também veio para ser nossa professora. Os nossos professores eram assim fantásticos! Muito bom!

C.P: A senhora estudou com ela, com a profa. Mariú...O local era no colégio Nossa Senhora?

A.M: Era aqui na praça Coronel Carneiro...

C.P: No Colégio Nossa Senhora?

A.M: Era ali, onde é o Colégio Nossa Senhora.

C.P: Nessa época, a faculdade ainda fazia parte da UnU. Não era federal, não é?

A.M: Não, ainda não era. Mas estava em processo. Havia as faculdades isoladas, e depois, para buscar uma federalização, cria-se a Universidade de Uberlândia (UnU), a qual era particular, e depois,

federalizou. Eu estudei, inicialmente, ainda como faculdade isolada. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia.

Lembranças dos conteúdos da disciplina

C.P: Bem, agora eu queria voltar para a Psicologia. A senhora falou, achei interessante, que a Psicologia era muito ligada a puericultura. Eu, ao ler a respeito dos planos de curso, percebi que tinha disciplinas de Psicologia em todos os anos, quando o curso era anual. A senhora lembra um pouco dessa divisão, e além da puericultura, o que mais a senhora consegue lembrar?

A.M: Eu lembro que, inicialmente, a gente estudava os clássicos da Psicologia. Esse aspecto é básico, a gente estudava isso. E era assim, o estudo teórico mesmo. Porque hoje você estuda os clássicos e tenta fazer a correlação com os autores atuais, os pesquisadores atuais, as pesquisas, o que tem ainda, do que eles pensavam que tem a ver com o que estão pensando hoje, e como isso caminhou. Naquela época, era muito pontual. Era uma coisa meio de devolução, eles pensaram isso, você vai estudar isso, vai fazer uma prova. Então, não tinha muito essa correlação, essa relação com o que se faz hoje, com o que se pensa. Era uma coisa assim bem pontual. E depois, nós fomos estudar Psicologia da Aprendizagem. Então, acho que tinha a (*Psicologia da Educação*) I, II... acho que a coisa dividia em I, II e III. Eu não me lembro bem, eu até queria ter pegado meu histórico escolar pra dar uma olhada. Mas eu lembro que a gente trabalhava muito com questão de... foi um período da Educação também muito tecnicista, não é! Então, a gente trabalhava muito com as técnicas, de como motivar, a gente trabalhava muito com a questão da motivação, fazia muito a diferença entre o que é um e o que é outro. E trabalhava muitas técnicas, técnica de como motivar o aluno pra isso, como motivar pra aquilo. Então, era muito em cima de “técnicas”.

Práticas pedagógicas em sala de aula

C.P: E a senhora lembra das práticas pedagógicas? A senhora lembrou da Profa. Quinha e da Profa. Mariú; a senhora lembra de como elas lecionavam?

A.M: Aulas expositivas, sempre expositivas. Naquele tempo, foi um tempo de tecnicismo. Então tinha GV-GO (*Grupo de Verbalização-Grupo de Observação*), grupo de verbalização e de observação, tinha muito estudo dirigido, tinha muito júri simulado, a gente fez várias vezes júris simulados. A professora colocava, às vezes, uma situação-problema, em uma determinada escola, envolvendo aluno, família, e professor. E aí colocava uma situação, e a gente fazia, organizava os grupos, ia fazer o julgamento. Eu te falo que a nossa turma foi muito interessante, porque tinha muita experiência e isso era muito rico. Então, como foi um período tecnicista, nós não apenas aprendemos as técnicas, como alguns professores utilizaram dessas técnicas em sala de aula para abordar alguns conteúdos. A Mariú era uma professora muito interessante, ela era assim jovem, entusiasmada, então ela trazia muita coisa assim diferente, sabe, para os alunos! Era bem interessante. A Quinha era uma professora mais acadêmica, muito conhecimento, uma bagagem muito grande. E, cada professor tem seu estilo próprio, sua metodologia, mas muitos utilizavam essas técnicas para motivar a turma.

C.P: Mas a senhora consegue lembrar, essa é uma preocupação minha, essas técnicas eram usadas no curso em geral? Ou o que era específico nas aulas de Psicologia?

A.M: As professoras de Psicologia usavam menos. As aulas eram mais teóricas.

Aulas expositivas

C.P: Aulas Expositivas?

A.M: Expositivas.

C.P: Quadro e giz!

A.M: Sim, utilizam quadro e giz; porque naquela época, o que havia? Utilizavam muito projeção de slide, mas assim, eu não me lembro dos professores de Psicologia usarem slide. Não me lembro. Usavam muito é álbum seriado, que eles faziam com os textos, com os resumos, os esquemas, e levavam. Havia os álbuns seriados. Eu não me lembro de uso de retro-projetor naquela época. Usavam mais slide. Quem usava era assim, mas em Psicologia, muito pouco. A professora Iraídes Bonili, e que não lecionava Psicologia, às vezes, levava livros da biblioteca. A faculdade tinha livros bons. Bom, a Psicologia algumas vezes usou. A biblioteca tinha bons livros e elas levavam os livros para a gente fazer trabalho em grupos, na sala, mas era mais aula expositiva mesmo. Na Psicologia, as aulas eram mais expositivas.

Formas de avaliação da aprendizagem

C.P: A senhora se lembra da forma de avaliação da aprendizagem utilizada pelos professores de Psicologia?

A.M: Ah, era avaliação formal. Era avaliação somativa mesmo, prova. A faculdade tinha um período de provas, e essas provas eram dadas dentro desse período. As professoras de Psicologia não davam muitos trabalhos em grupo. Outras disciplinas davam. Eram mais essas provas...

C.P: Bem teóricas?

A.M: Bem teóricas. Naquela época, já havia algumas provas com questões de múltipla escolha; não usavam apenas questões discursivas. As provas de Psicologia sempre apresentavam algumas questões discursivas, a maioria das questões era discursiva. Mas havia algumas questões objetivas.

C.P: Além das provas, havia outras avaliações, pontuavam outras atividades? Participação do aluno, outras atividades em sala...

A.M: Não. Era pontual: prova.

Lembranças dos conteúdos da disciplina

C.P: Quanto à teoria, a senhora consegue lembrar alguma que destacava? Houve algum teórico...

A.M: Trabalhava-se muito (*a teoria de*) Freud. Freud. A questão do complexo, o Complexo de Édipo, Complexo de Electra, trabalhava muito Freud. Naquele tempo, não se falava muito em Vygotsky, Wallon... Eu lembro muito do Freud.

C.P: A senhora lembra se falavam muito de behaviorismo, Skinner?

A.M: Demais! Havia muito Behaviorismo, Skinner. Em Psicologia, a gente falava condicionamento operante, e outros condicionamentos. Tinha aquela questão do labirinto, dos “ratinhos”, a gente até chegou... Eu lembro dessa experiência dos ratinhos porque a gente fez essa experiência, tentou reproduzir alguma coisa, e foi era um alvoroço por causa desses ratos, e tudo, demais. Houve muito desse conteúdo.

C.P: Durante a graduação?

A.M: Durante a graduação. A questão do cachorrinho, o sino, o salivar...

C.P: Pavlov?

A.M: Pavlov, não! O Skinner, Pavlov, Piaget, Freud, a teoria de Piaget foi ministrada demais. Muito Piaget. Quando veio aí a faixa do desenvolvimento, o Piaget era o “carro-chefe”.

C.P: A senhora lembra o estudava a teoria de Piaget?

A.M: Demais, demais.

C.P: O Humanismo, Rogers, eu não me lembro de encontrar nos planos de curso. A senhora lembra?

A.M: Alguma coisa. Era muito superficialmente. Ficava muito com o Freud, e o Piaget. Nessa época, era Piaget, Piaget e Piaget.

C.P: Vygotsky e Wallon vieram no final dos anos de 1980 para os 1990.

A.M: Sim, mais adiante. Emília Ferrero, Ana Teberosky, Sonia Kramer, foi em um período posterior.

Bibliografia

C.P: E quanto à bibliografia, a senhora consegue se lembrar dos livros, ou apostilas?

A.M: Eu não lembro muito dos livros. Se você me procurasse antes de eu doar meus livros para a Biblioteca, eu teria os meus livros da faculdade aqui. Eu não me lembro dos autores dos livros. De jeito nenhum. Eu sei que tinha um livro chamado “Psicologia para iniciantes”.

C.P: Alguns livros que a Profa. Mariú citou, dos anos de 1960 e 1970, eu consegui acessar pela internet.

A.M: Tinha um tema da Mariú, que ela abordava muito, das “uvas verdes, uvas maduras”. Eu tentei lembrar o que era, mas não consegui. Eu não me lembro dos livros. Havia muitos livros de Piaget. Ah, a gente estudava Freinet.

C.P: Em Psicologia?

A.M: Em Psicologia. É, eu sei que eu tinha um livro do Freinet, vários livros do Freinet. Eu estudei em Psicologia.

C.P: Eu tenho um livro, e quem citou foi a Sra. Aparecida Salazar, referindo aos anos de 1960 (*e apresento o livro Psicologia Contemporânea, de Paul Fouquié*). Mas ele é dos anos de 1960.

A.M: Eu não me lembro desse livro.

C.P: Eu tenho também um plano de curso da Profa. Mariú, de 1974.

A.M: Nossa, eu tinha plano de curso... Método científico (*ela tenta se lembrar*) Condicionamento operante, aqui! Aqui tem o papel da família no ajustamento, mas viu tão superficialmente. Ault?, eu me lembro. A Mariú colocou essas questões, mas na verdade, eu não me lembro de muitas técnicas na aula dela. A Mariú sempre foi muito boa pra expor. Uma boa expositora, ela conseguia envolver bem os alunos, os quais participavam da aula dela.

C.P: As duas turmas, manhã e noite, eram de 50 alunos?

A.M: Cinquenta. E no decorrer do tempo, quase todos formaram. Poucas desistiram do curso.

Perfil discente II

C.P: A senhora acredita que a maioria exerceu?

A.M: A maioria. A nossa turma era interessante. Normalmente, tinha três grupos. Havia o grupo dos diretores da escola, da superintendência, dos cargos altos: esse grupo! Havia um grupo formado por um pessoal um pouco mais velho, de quarenta anos para frente. E havia um grupo de mocinhas, pessoas mais jovens, as quais já estavam nas escolas, e que foram fazer a faculdade; turma de dezoito, dezenove anos, que estavam começando a ser professores, esse ingresso normal que tem no curso por idade. E havia um pessoal que era meio “misturado”, um pessoal que entrou na Pedagogia e não sabia bem porque entrou na Pedagogia; e que ficava assim meio “perdido! na sala. Há pouco tempo, eu encontrei uma amiga e

estávamos nos lembrando disso. Essa turma desses últimos que citei era de cinco ou seis alunos, apenas. Então, era muito interessante essa turma de gente mais nova, que entrou dentro do período normal de se entrar na faculdade: era uma “guerra” com a turma mais velha. Porque a turma mais velha queria se destacar, porque era mais experiente e ocupava os cargos, e assim lutava por nota, para ser melhor que as outras. E a turma das mocinhas, as mais jovens, era muito ‘light’ e, às vezes, as mais velhas ficavam com raiva dessa turma porque elas (*as mais velhas*) estudavam muito, faziam aqueles trabalhos maravilhosos, e de repente, a turma mais nova tirava notas melhores. Porque a gente tinha, eu lembro uma disciplina, Estatística, era muito difícil, e para quem havia estudado há mais tempo, como era a condição dessa turma mais velha, a matemática era muito “pesada”. Eu me lembro, o meu marido fazia Engenharia Civil, e eu fazia Pedagogia. Eu e meu marido estudávamos, e o professor era o mesmo. O professor da Engenharia era o mesmo que o nosso da Pedagogia. Então, era difícil a disciplina. E então era uma disputa, sabe!

C.P: Era uma competição até saudável, não?!

A.M: Era saudável.

Conteúdo prescrito e realidade pedagógica

C.P: A senhora consegue lembrar, no caso da Psicologia, se o plano de curso era seguido à risca, qual o grau de liberdade que o professor tinha, e se algum momento ele optava por algo mais interessante?

A.M: Sabe, o que eu observava naquela época, eu acho que os planos de curso eram mais rígidos. Normalmente, o professor seguia bem aquele ‘script’. Era bem mais rígido. Eu vejo hoje, eu fui professora universitária, o que a gente faz, eu acho que a gente tem mais liberdade. Para você fazer alguns recortes, apesar de você apresentar um plano. Eu sinto que, naquela época, era bem linear, bem seguido dentro daquele roteiro. Eu não sei se é por que... foi um período mais tradicional, não é! Então, eu não sei se exigia, se existia uma cobrança das instâncias superiores maiores, uma fiscalização. Eu não sei te dizer, porque eu não era professora, mas como aluna o sentimento que eu tenho, é que os professores eram bem dentro daquele padrão. Até porque acho que hoje o pessoal estuda mais, tem mais informação, tem muita publicação, tem muita revista, tem muita coisa, então o professor tem mais recursos, acesso mais fácil a essas coisas. Então, naquele tempo, havia um livro, uma bibliografia, um livro que era seguido. A maioria das minhas disciplinas tinha um livro que era seguido. Então, seguia aquele conteúdo conforme os capítulos.

C.P: A senhora não lembra, por exemplo, suponha que um plano de curso trouxesse a proposta de um mês de Freud, um de Piaget e um de Skinner. E às vezes, o professor por gostar mais da Psicanálise, ficava quase o curso inteiro com o Freud, e no final, rapidamente, desse o Piaget e o Skinner?

A.M: O pessoal da Psicologia, com os quais eu assisti aula, elas eram bem assim... não metódicas, mas elas seguiam bem o ‘script’. Esse exemplo que você deu, eu tive, em outras disciplinas. Eu tive um professor de “X” (*outra disciplina*), que gostava de fazer um tipo de trabalho, e ficava só em cima daquilo. Eu me lembro da gente dizer: “Professor, e este conteúdo, a gente não vai aprendê-lo?” E ele continuava naquele conteúdo. Sabe, essas coisas são marcantes, a gente lembra. A gente lembra bem do que acontecia. É, mas na Psicologia, eu lembro que as professoras seguiam bem o programa. Embora, elas tinham uma preferência, e logicamente, quando se tratava dos temas preferidos, elas conseguiam fazer um trabalho que encantava mais a gente, e você tinha mais simpatia por x ou y. Mas eu sinto que, em termos de informação, elas ministraram todo o conteúdo previsto. Acho que não ficou faltando. Hoje, às vezes, o professor faz um tipo de pesquisa, e foca muito a disciplina dentro daquilo que ele está pesquisando. E às vezes, alguma coisa, você não vê. Eu sinto que no meu tempo, a gente tinha uma visão do todo. A gente não ficava sem a informação. Apesar de, logicamente, ter preferência, mas eles seguiam bem aquele programa.

C.P: A senhora teve aula com o Prof. Durval?

A.M: Não. Eu não fui aluna dele.

C.P: Depois, a esposa dele também, a profa. Maria de Lourdes...

A.M: A Maria de Lourdes.

C.P: Ela lecionou na faculdade...

A.M: A Maria de Lourdes foi uma grande amiga minha, mas ela não foi minha professora não.

C.P: Acho que ela lecionou mais no final dos anos de 1970 para os anos de 1980, não foi?

A.M: É. Ela entrou assim depois que eu saí, e teve uma época uma turma, que tinha feito Pedagogia, e como mudou a lei, eles tiveram que voltar pra fazer uns cursos complementares. Havia um nome. Voltaram para a faculdade para fazer essa complementação da Pedagogia. Então, parece que a Maria de Lourdes fez essa complementação, a Mirna Mameri também, essa turma da FAGED; a maioria voltou pra fazer essa complementação. [...] A Maria de Lourdes foi fantástica. E ela veio com uma proposta diferente! E foi diferente porque, enquanto nesta fase, os nossos estudos eram bem teóricos, bem pontuais, seguindo um ‘scrip’, mais teórico, tinham alguns exemplos. Quanto às técnicas, não havia esse procedimento de fazer observação, essas atividades que a Psicologia faz; mas a Maria de Lourdes veio com um foco bem diferente.

Sobre as provas piagetinas

C.P: A senhora lembra, por exemplo, como a senhora citou, quanto ao Piaget, ele apresentava aquelas experiências piagetianas...

A.M: As provas piagetianas.

C.P: A senhora lembra se houve trabalhos, na graduação, em que vocês realizaram essas experiências?

A.M: Não, era só teórico. Eu não vi. Eu estudei as provas piagetianas depois, na pós-graduação. Nós tivemos uma pós-graduação e viemos com as provas piagetianas. Havia uma turma de Campinas que pesquisava, a Orly Zucatto. Ela veio a Uberlândia, fazer uma formação, e essas provas piagetianas, a gente só estudou isso teoricamente. A prática disso veio depois, inclusive, assim, a abordagem da Maria de Lourdes em Psicologia era bem diferente. Porque, por exemplo, a Mariú e a Quinha, assim, até onde eu sei, não foram professoras que atuaram com crianças, que atuaram por muito tempo. E a Maria de Lourdes sempre teve um vínculo com a escola. Então, ela sempre estava vinculada, desenvolvendo um projeto da faculdade, que dava assistência às creches, à Educação Infantil, que ajudava na formação de professores. Ela ministrava cursos, fazia uma integração com os alunos. Então, ela trouxe uma proposta muito diferente da Psicologia; foi outro enfoque. O trabalho era muito focado na Psicologia da Aprendizagem, não é!

Influência de normas e regulamentações curriculares

C.P: A senhora se lembra de alguma mudança de impacto quanto à legislação durante a sua graduação?

A.M: O impacto da Lei 5692 foi mais incisiva sobre a preparação para o trabalho. Foi muito nessa parte mais profissionalizante. Então, veio muito com essas questões. Eu sinto que a Psicologia ficou muito voltada às técnicas, às práticas, às teorias, não é! Aquela questão muito de desvelar o “eu”. Eu percebia, nessa época, que não tinha muito isso. A gente estudou Piaget, mas a gente não aprendeu a aplicar as teorias dele, a pesquisar em cima disso. Porque esse trabalho exigia muito, mexia com a pessoa. De certa forma, mexia com a aprendizagem; de repente, você descobria alguns problemas, algumas dificuldades, e então você tinha muito que envolver a família. E você mexia ali no núcleo familiar, que naquela época, de certa forma ainda era muito restrito, era um lugar que a escola não conseguia ainda entrar muito. Era assim, separado, família e escola, a família “dá conta disso”, a escola “dá conta daquilo”, aquela integração nas escolas, mais efetiva, foi uma coisa que veio sendo construída depois! Então, a coisa ficava meio assim, você aprendia muita teoria, muitos conceitos, e você ficava com todo esse conteúdo nas mãos, sem saber o que fazer. E assim na sua prática, com a oportunidade que você tinha, a sua coragem, a sua disponibilidade, você ia fazendo alguma coisa a mais, não é!

Relação com outras disciplinas

C.P: E em relação a outras disciplinas, era possível ver Psicologia nas outras disciplinas? Como a senhora via a importância que os alunos davam ou o curso passava, quanto à Psicologia, em relação a outras disciplinas, como Filosofia, Sociologia, as outras práticas, alfabetizar...

A.M: Eu acho que o grupo de professores era muito bom. Então, eu sinto que existia uma integração boa entre os professores de Metodologia com a professora de Psicologia. Eu via ali um diálogo, eu lembro das professoras nossas, como por exemplo, a Olga Damis, que era professora, ela tinha um diálogo interessante com a Mariú. A Iraídes Bonilla também. Acho que elas faziam assim algumas tentativas de fazer isso essa relação, e acho que até a turma estimulava. Porque como havia entre os alunos da turma, professores que tinham muita experiência, diretores, eles traziam muitas questões assim da realidade, do dia a dia; e acabava que fazia essa integração. Eu acho que os professores... em algumas disciplinas, o professor ia lá, dava a aula dele e pronto, acabou; mas eu acho que a Psicologia na época, a Didática Geral era... Profa. Mafalda.

Outros comentários pertinentes

C.P: E a quantidade, como um todo, de conteúdo de Psicologia no curso?

A.M: Olha, eu sempre gostei de Psicologia. Então, para mim, eu acho que era um tanto bom. Eu gostava. Porque, como tinha um bom diálogo com os professores, eu acho que era interessante, sabe! Eu acho que, às vezes, as pessoas discutem a respeito dessas disciplinas consideradas de formação, como Psicologia, Filosofia, Sociologia.

C.P: Fundamentos, não é?

A.M: Fundamentos da Educação, e que, às vezes, atrapalham a parte específica do curso. Então, muitas faculdades têm retirado. Eu, particularmente, gostava. E assim, se fosse para optar, eu acho que, em um curso de Pedagogia, precisava ter mais Psicologia. Normalmente, tem Psicologia em dois ou três semestres; ou quatro, no máximo. Acho que, havendo um diálogo, um foco interdisciplinar, é interessante e importante. Penso que faz falta. Hoje, a questão que as escolas padecem muito é a relação! Acho que o processo educativo não é feito apenas pelo decreto! A primeira “coisa” você faz pela conquista do aluno, não é! Por você ter o contato com o aluno, por você conhecer o aluno, pelo aluno sentir que você é alguém que está ali, não competindo com ele, mas é alguém para somar, para crescer junto, para ajudá-lo a crescer. A família tem que sentir aquela escola como um parceiro. Não é alguém que vai ficar o tempo

inteiro com troca de culpa, quem é culpado disso ou daquilo! E eu acho que a Psicologia é fundamental para atender essa demanda. Então, penso que, na Educação, um dos maiores problemas que vejo hoje, e que os professores enfrentam, é nessa área que a Psicologia aborda. E, com sinceridade, eu acho que os professores saem muito mal instrumentalizados para lidar com essa questão. Acho que há a Psicologia para você ajudar o seu aluno, e a família; mas tem também a Psicologia para ajudar a formação do professor. Do professor se colocar enquanto professor, para entender bem qual é o seu papel. E penso que isso é importante. E em muitos cursos, as pessoas saem muito sem recursos para trabalhar. Mesmo com ele mesmo, seja quem quer que seja, eu sou dessa escolha.

[...]

C.P: E para finalizar, eu gostaria de deixar a senhora livre para falar mais sobre a importância da Psicologia no contexto da Pedagogia e da Educação.

A.M: Eu vou além da Pedagogia. Você faz a graduação, e você opta pelo bacharelado ou pela licenciatura. Eu acho que é insuficiente a formação de Psicologia, devia ter uma carga horária maior. Eu trabalhei como diretora e supervisora, muitos anos. E mesmo como professora na faculdade, eu tinha turmas “lotadas”, turmas com 60, 70 alunos, na faculdade, e havia professores que, constantemente, levavam a reuniões de colegiado, para discutir questão de aluno, problemas diversos de alunos. E, às vezes, nós ficávamos constrangidos nas reuniões, porque a gente percebia que havia professores completamente despreparados para serem professores. Acho que não tem nada a ver com o domínio do conteúdo dele. Ele trabalha com Estatística, ele é muito bom em Estatística, é indiscutível se ele sabe ou não esse conteúdo. Tem um pouco a ver com metodologia, mas o problema maior estava na questão da relação! Sabe, da relação! E assim, acho que isso é alguma coisa que a Psicologia ajuda muito: uma Psicologia bem trabalhada, vivenciada, sabe, eu acho que faz falta. E eu, se eu tivesse alguma forma de influenciar na elaboração de um currículo, eu colocaria mais Psicologia, com certeza. Porque eu vejo que um dos problemas maiores que a escola enfrenta, a gente discute muito a questão do mal-estar docente, e você vai analisar a realidade da escola, acho que falta essa formação.

C.P: Ok, professora, foi isso que eu precisava. Foi muito rico...

A.M: Eu não me lembro dos autores.

C.P: Mas aí é pedir muito.

A.M: Meu período de Psicologia já foi, agora se você me perguntar os de Didática...

Nota explicativa: as palavras em *itálico* dentro de parênteses correspondem a esclarecimentos a respeito das falas do entrevistado e do próprio entrevistador.

APÊNDICE 10

ENTREVISTA (12/03/2015) – NOEMI MENDES ALVES LEMES (DISCENTE DOS ANOS DE 1980 – 1983-1987)

Transcrição da entrevista:

Forma de ingresso na UFU e primeiras experiências como discente

Claudio Prado: Para fins de pesquisa, precisa-se conhecer um pouco de sua trajetória como discente na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Como se deu o seu ingresso?

Noemi Mendes: Eu já venho de uma família de educadoras, minha mãe foi professora, assim como minhas irmãs mais velhas. De uma família bem numerosa, eu sou a caçula e, tive um pouco essa influência. E sempre gostei, na minha infância, de brincar de escolinha, aquela questão toda. Antes de entrar na UFU, já atuava na rede estadual e na rede privada de ensino, pois já tinha feito o magistério, no nível médio.

C.P: Você já estava atuando...

NM: Exatamente. Então, eu prestei vestibular e fui aprovada. Claro, foi uma alegria muito grande, porque, na época, existiam somente a Universidade do Triângulo – Unitri, então Unit e a UFU. Então, naquela época, passar para um curso na UFU era motivo de orgulho, pois tinha uma procura grande. Quando eu cheguei lá, passei por todo aquele processo, trote, aquela coisa toda, querendo descer pra Engenharia, todo mundo solteiro! E foi muito gostoso, foi um tempo muito bacana. Professores excelentes, de renome, tal como a Stela Carrijo, Irmã Ilar, Carmelita e Maria José Mamede.

Habilitação escolhida

C.P: De acordo com o levantamento da pesquisa, você estudou naquele período das habilitações, ou seja, dois anos de fundamentos, e depois optava por uma habilitação. Qual foi sua escolha?

N.M: Supervisora escolar.

C.P: Eu vi que todos estudavam quatro semestres de Psicologia: Geral, I, II e III. Em algumas habilitações, poderia ter mais Psicologia...

N.M: Isso, como Orientação.

C.P: No caso da Orientação Escolar, haviam outras disciplinas relacionadas à Psicologia. No caso da Supervisão, mudava o foco para outras disciplinas?

N.M: Isso, mais para a Didática.

Lembranças dos conteúdos da disciplina

C.P: O que você consegue lembrar da disciplina de Psicologia da Educação?

N.M: Lembro. A minha professora, na época, foi a professora Tânia Mendonça.

C.P: Ela era da Psicologia?

N.M: Era da Psicologia. O que ficou bem marcado para, mim foi a parte da Personalidade. Ela trabalhou muito isso, a questão dos temperamentos, sabe? E, nós trabalhamos bastante também a questão do desenvolvimento humano. Só que naquela época, era o enfoque bem categorizado mesmo. Não tinha aquela vertente das diferenças. Então, por exemplo, ah, o aluno está nessa etapa do desenvolvimento, então ele tem que apresentar essa, essa e essa característica. Hoje a gente vê que isso é mais, a gente reconhece as diferenças, não é! Mas naquela época era bem assim. Também vimos um pouco da perspectiva piagetiana.

C.P: Sua época era bem Piaget?

N.M: Exatamente! Bem Piaget!

C.P: Você estudou em 1982 a 1987. Vygotsky não tinha chegado?

N.M: Não, nem se falava.

C.P: Na sua época, era Piaget!

N.M: Era Piaget. A gente trabalhou nessa vertente de Piaget.

C.P: Você lembra de outros autores, como Freud, por exemplo?

N.M: Freud, sim. Na questão da Personalidade, ela trouxe sim.

C.P: Você falou sobre a professora Tânia. Mas você teve quatro semestres, Psicologia Geral, e Psicologia da Educação I, II e III. Qual disciplina a professora Tânia lecionou?

N.M: A Tânia trabalhou dois semestres. Agora eu vou te dizer, Claudio, eu não me lembro de quem lecionou as outras disciplinas. Eu tentei buscar aqui na memória, mas não lembro. Eu lembro de muitas outras disciplinas, mas o que me marcou mesmo foi a Tânia. Eu não sei se também é por que, aquele jeito dela, ela era muito bonita, e ela se comunicava muito bem, era muito boa professora, eu gostei muito, ficou marcado.

C.P: Você lembra behaviorismo, Skinner?

N.M: Ah, sim. Trabalhamos muito sobre essa teoria também.

C.P: Rogers, você lembra, Humanismo?

N.M: Não, não. Acho que trabalhamos mais na questão... da Filosofia?

C.P: Ah, talvez, você viu algo de Rogers na Filosofia.

N.M: É, mas na Psicologia... acho que não. Agora, essa questão do Skinner, sim. Com certeza.

Práticas pedagógicas em sala de aula

C.P: Você se lembra das práticas pedagógicas em sala de aula?

N.M: Em relação à Psicologia da Educação, era mais aula expositiva mesmo. Apenas aula expositiva, e algum exercício pra fazer...

C.P: Seminários?

N.M: Seminários, GV-GO (*Grupo de Verbalização-Grupo de Observação*), aquelas técnicas. Mas muito mais aula expositiva. Não havia prática. Assim, é claro que quando a gente entrou para o estágio, era necessário a gente trabalhar a questão do desenvolvimento humano, conquistar a confiança dos pais, tudo, mas foi muito “raso”. Foi mais teórico.

C.P: No caso daquelas experiências ou provas piagetianas, vocês chegaram a fazer esse trabalho prático, ou foi trabalhado apenas a teoria?

N.M: Apenas a teoria. Foi só no papel mesmo, a gente lia aquilo lá. Eu fui trabalhar bem a prática mesmo, dentro daquele laboratório de experimental, lá da Psicologia, dentro da Psicopedagogia (*curso de especialização*). Foi bem bacana. Uma colega aplicava na criança, a gente ficava com a professora na sala de observação. Mas, essa experiência foi na Psicopedagogia.

C.P: O Curso de Especialização em Psicopedagogia funcionava nas dependências do Curso de Psicologia?

N.M: Na Psicologia (*Campus Umuarama*). Mas foi interessante: essa turma que eu fiz foi a única que a Psicologia ofereceu. Com a professora Agda Fontes... As coordenadoras eram a (*professora*) Agda Fontes e a (*professora*) Célia Vectore. Teve apenas essa turma, depois não houve mais. E foi um curso muito bom, com duração de dois anos.

C.P: Interessante, é o curso que tem mais procura na especialização da FAGED, a Psicopedagogia.

N.M: Exatamente. Então, quando eu te digo assim, a questão dessa perspectiva piagetiana, ela falou das provas piagetianas, e mostrava; mas apenas assim, uma ilustração, uma folha, um desenho.

C.P: Nem observação?

N.M: Não, não tivemos.

Formas de avaliação da aprendizagem

C.P: Quanto às formas de avaliação da aprendizagem do aluno, você se lembra como era realizada na época?

N.M: A avaliação era bem tradicional. Aplicava-se prova; muitas vezes, passava a discussão de um caso, para a gente verificar ali, analisar. No início, você assustava.

C.P: A maior parte da pontuação era por meio de provas?

N.M: Sim. E o processo era, o que a gente já falou, por meio de seminários, uma técnica GV/GO, esses recursos assim, durante o processo. Mas o que pesava mesmo era a avaliação em forma de prova.

C.P: Você se lembra da distribuição das questões na prova: abertas, fechadas...

N.M: Constavam questões abertas e questões fechadas. Bem aquela linha mais tradicional mesmo.

Aulas expositivas

C.P: Quanto às aulas expositivas, os professores utilizavam quadro e giz? Já havia tinha o retro-projetor?

N.M: Olha, tinha o retro-projetor. Mas era muito difícil de usar. Quase não se usava, era quadro e giz mesmo. Ou um texto para a gente xerocar. Ela passava livros pra gente buscar na biblioteca. Nós usávamos muito os livros da biblioteca também, basicamente isso.

Bibliografia

C.P: E quanto à bibliografia, você consegue lembrar?

N.M: Claudio, agora vai ser difícil.

C.P: De toda forma, eu trouxe uns programas da época para ver se você reconhece. (*começo a mostrar os livros descritos na bibliografia básica das ementas dos anos de 1980, com as disciplinas Psicologia Geral, Psicologia da Educação I, II e III*). Ou se você se lembra de um texto específico que não era da referência citada...

N.M: Olha, eu acho que eu lembro do Keller (*A Definição da Psicologia, de Fred Keller, E.P.U., 1970*). Lembro desse livro, Coutinho (*Psicologia da Criança, Maria Tereza da Cunha Coutinho, Interlivros, 1976*).

C.P: Você se lembra de algum livro da autora Helen Bee?

N.M: Não. Mas não me é estranho. Bruner, eu lembro dele (*Uma nova teoria em Aprendizagem, Jerome Bruner, Bloch, 1969*).

C.P: E a Psicologia da Educação III, em que o conteúdo era Psicologia da Personalidade. Todos os livros são do autor Gordon Allport.

N.M: Devo ter seguido algum desses, Claudio, mas eu não lembro.

C.P: Como você disse, são dois semestres com a Tânia, não é?

N.M: Sim, e muito rápido.

C.P: Para ver se você se lembra: Prof. Dárcio Tadeu!

N.M: Ah, sim. Ele foi meu professor. Realmente foi. Eu não podia ter esquecido, muito bom. O Dárcio e a Tânia.

C.P: O Prof. Dárcio me disse que trabalhava no início: com a Psicologia Geral pode ter sido ele. Você me falou que a Tânia trabalhou com Personalidade.

N.M: Acho que foi o Dárcio primeiro. É verdade.

C.P: Dárcio Tadeu?

N.M: Dárcio Tadeu ... Agora até lembrei o nome dele.

C.P: Lisboa. São quatro nomes, Dárcio Tadeu Lisboa Oliveira. E tinha também a Profa. Lúcia Helena Borges.

N.M: Não, a profa. Lúcia Helena não foi minha professora na graduação. Só na Psicopedagogia.

C.P: Apesar que tem duas Lúcia Helena.

N.M: Eu lembro de uma professora alta, loira.

C.P: Não, essa é outra professora (*Profa. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa*).

N.M: Essa é mais contemporânea.

C.P: A profa. Lúcia Helena com quem você teve aula aposentou no ano passado. Agora, a Profa. Lúcia Helena Borges foi da primeira turma de Pedagogia nos anos de 1960.

N.M: Ela não foi minha professora. Mas agora você me lembrou, foram o Dárcio e a Tânia.

Relação entre conteúdo prescrito e realidade pedagógica

C.P: Eu estou te mostrando o conteúdo prescrito. Você consegue lembrar a relação desse conteúdo prescrito com a realidade pedagógica? Se havia coerência, se os professores de Psicologia seguiam o programa à risca?

N.M: Eu acredito que seguiam sim. Inclusive, sempre no início do semestre, eles nos apresentavam o plano de curso; isso era comum, em todas as disciplinas. E seguiam sim. É claro que alguns conteúdos eram ministrados mais rápidos que outros, e como era semestral, era uma coisa muito rápida.

Influência de normas e regulamentações curriculares

C.P: Você se lembra de algum impacto causado pela legislação, já que em 1986 há uma mudança no curso, o qual passa a ser anual,?

N.M: Ah, Claudio, eu não vou saber te responder.

C.P: Na verdade, você estava no final do seu curso. Quem começou em 1986, provavelmente vivenciou essa mudança com o fim das habilitações.

N.M: Mesmo porque eu terminei no primeiro semestre de 1987.

Relação com outras disciplinas

C.P: E em relação a outras disciplinas, você se lembra da Psicologia articulando algum conteúdo interdisciplinar? Ou de conteúdos de Psicologia em outras matérias? Ou acredita que foi apenas nas disciplinas de Psicologia mesmo?

N.M: Foi apenas na Psicologia mesmo. A gente sempre lembrava, quando a gente ia trabalhar com as metodologias, por exemplo, de Matemática, de Português, Ciências, a gente lembrava muito da questão do desenvolvimento da criança, mas nada que fosse interligado. A gente apenas percebia mesmo enquanto discente, “ah, então por isso que, tal,” “a ficha caía, não é”! Mas não havia essa relação, era bem fragmentado mesmo.

C.P: A carga horária, na época, era de 240 horas/aula, quatro disciplinas de 60 hs. Em relação às outras disciplinas, como você analisa essa carga horária? Era uma carga horária de Psicologia que atendia?

N.M: Não. Jamais! Muito “raso”. É muito superficial. Assim, uma das coisas que eu acredito que erra muito nos cursos de Pedagogia, e de algumas licenciaturas, é quanto a essa questão. Porque a Psicologia é muito importante. Então eu acredito, eu acho que precisa mesmo, e já houve, não é, reformulação. Precisa haver mais, porque é muito pouco!

C.P: Porque a Psicologia veio sofrendo uma diminuição de seu conteúdo; ela chegou a ser chamada de “Rainha das ciências da Educação”. E teve sua carga horária diminuída.

N.M: Então, uma pena. Até pensei que tivesse melhorado. Então piorou, não é! Mas eu acredito assim. H, hoje, eu sou uma pedagoga, e a gente acompanha: uma das questões que muito me preocupa, é a questão de atribuir à criança, as dificuldades de aprendizagem. Esse é um dos pontos muito complexos dentro da escola, são preocupantes. Isso tudo se deve pela falta de entender todo esse processo, desse envolvimento. Ainda existe muito essa concepção do aluno ideal, de desenvolvimento igual pra cada um; que todos os alunos vão assimilar da mesma forma, no mesmo tempo, no mesmo ritmo. Mas eu acredito também que

os currículos de Psicologia precisam ter também essa nova concepção. Então eu acredito que é questão de adequar, não é!

Outros comentários pertinentes

C.P: Mas tem uma questão assim que pra mim é muito importante, não só para esta pesquisa, mas para além da pesquisa, para novas pesquisas, que você já começou a falar e que eu gostaria de finalizar: como você vê a importância da Psicologia para a Educação?

N.M: É es-sen-ci-al! Essencial, totalmente! Porque a Psicologia agrega conhecimentos que a Pedagogia não possui, que essa área de conhecimento da Pedagogia não possui. Então, aquilo que eu te disse, de compreender, da gente entender o ser humano, com as suas diferenças, do seu desenvolvimento, das suas potencialidades. Eu acredito que é essencial. Precisava haver mais esta articulação, Pedagogia, Psicologia, Educação, sabe! Eu acredito que é essencial. Eu sinto muito essa falta de um currículo mais profundo, mais aprofundado. Acho muito importante. Por isso, eu procurei essa área. Porque eu trabalho muito com a questão da Educação Especial! E dentro da Educação Especial, existe uma confusão, quanto à dificuldade de aprendizagem, de se atribuir as causas do fracasso escolar. Assim, logo se coloca um rótulo: ah, ele tem uma deficiência, não é? Isso me fez procurar o curso de Psicopedagogia, para tentar clarear um pouco, mesmo porque a gente tem essa ideia, da questão da Psicologia, da Pedagogia, e poder orientar os professores nesse sentido. Então, foi bem bacana. Não sei se você viu no meu currículo, a minha dissertação foi sobre um projeto de atendimento às dificuldades de aprendizagem na rede, que acabou e não houve um retorno para a população; simplesmente acabou, uma questão política, e aí eu entro questionando isso... Então, foi realmente uma falta que eu sinto mesmo. Eu me preocupo muito, com essa questão desse buraco que a gente tem na Educação. São as dificuldades de aprendizagem e apenas se atribui a culpa ao aluno. Isso me deixa intrigada. A pessoa precisa mudar, mas ela só vai mudar a partir do momento que também mudar a formação dele. É complicado. Ainda estamos num círculo vicioso.

C.P: Bem, Noemi, agradeço muito!

N.M: Espero ter contribuído.

Nota explicativa: as palavras em *itálico* dentro de parênteses correspondem a esclarecimentos a respeito das falas do entrevistado e do próprio entrevistador.

APÊNDICE 11

ENTREVISTA (10/04/2015) – CAMILA LIMA COIMBRA (DISCENTE DOS ANOS DE 1990 – 1990-1993)

Transcrição da entrevista:

Forma de ingresso na UFU e primeiras experiências como discente

Claudio Prado: Eu queria saber um pouco de sua trajetória como discente na UFU. Como se deu o seu ingresso?

Camila Coimbra: Claudio, eu sempre quis ser professora. Eu tenho uma família com muitas referências de docentes. Minha madrinha é docente; minha mãe era professora de História; minha tia, irmã da minha mãe, professora de Educação Física; um outra tia, professora de Matemática. Então, eu vivi um pouco nesse ambiente. E sempre, minhas memórias de infância, são: eu dando aula para as bonecas, para as minhas primas, para quem chegasse, eu dava aula. Minha mãe me deu um quadrinho na época, essa é uma memória que eu também tenho. Eu nunca me vi em outro lugar profissional a não ser na docência. Então, eu nunca tive dúvida do curso que eu iria fazer. Eu sempre quis fazer Pedagogia. E queria dar aula para “pequeno”. Essa era a minha intenção. Por isso, no meu percurso, eu fiz o técnico de Magistério; para você ter uma ideia, eu não fiz colegial. Porque eu já sabia que eu queria ser professora. Então, eu comecei a dar aula quando eu estava no técnico de magistério. Tinha uma escolinha lá no Tibery, que chamava “Centro Educacional do Pimpolho”, nem sei se existe mais. Mas eu comecei a dar aula e, ao mesmo tempo, fazia o curso de magistério. A partir do segundo ano do meu magistério, eu já comecei a dar aula. E aí a Pedagogia foi o curso que fazia sentido para mim, para eu cursar, porque o que eu queria era aquilo mesmo. Eu queria ser professora de “pequeno”, e eu queria dar aula, já querendo ser professora. Então, o curso de Pedagogia foi pra mim, a escolha mesmo.

C.P: E quando você entrou no curso, como foi sua identificação? Você percebeu ser era o que você queria mesmo?

C.C: Eu tive muita dificuldade para lidar com o meu curso de Pedagogia porque eu já trabalhava. Eu já tinha essa experiência no Centro Educacional que eu mencionei, do tempo que eu fazia magistério. Depois, quando eu entrei na Pedagogia, em 1990, eu passei, ao mesmo tempo, numa seleção do Colégio Objetivo Júnior, aqui em Uberlândia. Uma escola privada, mas já sistematizada, organizada. Essa escola era uma escola muito precária, na qual eu trabalhei nesses dois primeiros anos de minha experiência docente. Então, eu tinha muita crítica ao curso (*de Pedagogia*), porque especialmente os primeiros anos eram de muita fundamentação teórica. E eu já estava com a prática docente por causa do curso do Magistério. Então eu tinha muita dificuldade: “o que isso tem a ver com o que eu estou vivendo na sala de aula?”; “o que a História representa pra mim na docência?”; “o que a Filosofia pode contribuir com o meu pensar?”. Assim, eu não conseguia fazer essa ponte. Eu não conseguia estabelecer essa relação de imediato. É lógico que depois eu fui compreendendo, mas este foi um conflito vivenciado por mim no curso de Pedagogia, o tempo todo. A minha prática não fazia reflexão sobre aquilo que eu via no curso. Eu achava que era muito “despregado”. As coisas não levavam em consideração a experiência que eu estava tendo na prática docente. Sempre foi uma crítica minha. Até enquanto aluna, aqui no curso, eu sempre falava com eles, falava: “olha, eu acho que precisa aproximar mais; vocês estão falando de coisas que não tem a ver com a realidade”.

Lembranças dos conteúdos da disciplina

C.P: Do que você se lembra como discente da disciplina Psicologia da Educação nos seus primeiros anos, nesse período dos fundamentos?

C.C: Primeiros anos, isso mesmo. Eu só lembro da Psicologia da Educação II.

C.P: Você se lembra das professoras?

C.C: Eu me lembro da Marisa Lomônaco. Ela foi minha professora de Psicologia da Educação.

C.P: Psicologia da Educação I e II?

C.C: Então, eu acho que vou te falar: eu só lembro da Marisa Lomônaco como minha professora de Psicologia. E na Psicologia da Educação II.

C.P: Não lembra da disciplina Psicologia da Educação I?

C.C: Não me lembro da I. E agora quando você me perguntou, eu fiquei tentando buscar na minha memória. Eu penso que nós tivemos problema com um professor que aposentou. E não tinha professor para essa disciplina. E eu não me lembro quem deu Psicologia Geral (*ou Psicologia da Educação I*) para mim. Não me lembro. Eu lembro do professor de Filosofia, lembro de História, lembro de Sociologia, mas não lembro da Psicologia.

C.P: Eu acredito que nesse período em que você fez a graduação não havia mais a Psicologia Geral. Você fez a I e a II (*Psicologia da Educação I e II*), já anual, 120 horas cada. Porque a Geral é do tempo das habilitações, e você não se formou no período das habilitações...

C.C: Sim, me formei! Eu sou habilitada em Orientação Educacional e Supervisão Educacional. O meu diploma tem duas habilitações. Acho que eu vivi um momento do curso em transição, da saída das habilitações; mas ainda havia. Porque a gente tinha uma formação ainda muito genérica. Por exemplo, eu fiz habilitação em Orientação e Supervisão, mas a disciplina que me dava essa habilitação era uma disciplina que trabalhava o pedagogo, as questões do pedagogo de forma geral. Não dava a noção da especificidade daquela determinada habilitação. Olha, eu vou te falar, tanto que eu me lembrei deste aspecto em sala de aula, porque eu não me esqueço disso. Porque sair daqui formada como orientadora e supervisora educacional, e assumi um cargo de substituto na Escola Municipal Mário Godoy Castanho, no Tocantins... E assim, quando eu cheguei para trabalhar como orientadora, eu virei para a diretora e falei: “o que eu faço?” Eu lembro direitinho. Ela chama... estou lembrando da cara dela, mas não estou lembrando do nome dela agora... Mas a diretora riu, falou: “como assim? Você acabou de se formar na UFU e não sabe o que uma orientadora faz?”. Eu falei: “não, eu sei te dizer sobre a escola, eu sei fazer a crítica da escola, eu sei como a gente é na escola, mas o que o orientador faz...” Porque lá tinha o supervisor e o orientador. Então, era muito bem dividido o papel de cada um. Eu não sabia. E eu não considero que eu fui uma péssima aluna. Também não sou excelente. Eu fui uma aluna mediana. Então, é, o curso, na minha forma de pensar, porque quando se tem uma habilitação, espera-se uma especificidade nessa habilitação. Porque, hoje, eu enxergo como um movimento, da abertura, aconteceu naquele momento, tinha, mas os professores, na verdade, preocuparam muito com a gente fazer a análise crítica do contexto. Isso, eu saí daqui sabendo fazer direitinho, mas o que eu iria fazer lá, eu não sabia.

C.P: Você estava bem preparada para criticar, mas o que fazer...

C.C: Então, o que eu vou fazer aqui... e foi muito interessante, pois eu aprendi com as colegas que lá estavam, e que me indicavam. Porque lá eram bem divididas as escolas; porque, por exemplo, eu era orientadora das quartas séries. Eu tinha junto comigo uma supervisora. E a outra orientadora que tinha lá, era orientadora das terceiras (*séries*). Então, era tudo dividido, não tinha o papel de uma, o papel de outra, eu não sabia. Eu sabia do todo, eu não sabia da parte que me cabia naquele lugar. Então, aquele local foi onde aprendi; não aprendi no curso.

C.P: Eu estou tentando entender assim, porque você começa em 1990; em 1986, acabam as habilitações e começa um novo projeto pedagógico. Mas, por exemplo, a turma que entrou em 1985 ainda estava fazendo o curso no modelo anterior, de habilitações. Quando você entrou, havia estudantes, talvez, fazendo as habilitações. Por meio de minha pesquisa, eu percebi que, quem fazia em Orientação Escolar, chegava a ter 750 horas de Psicologia. Porque, depois de fazer esse ciclo básico, havia outras disciplinas de Psicologia. Você percebeu essa situação?

C.C: Não! Por esse motivo que estou te falando: transformaram essas “coisas”, as quais eram específicas das habilitações. Eu tinha uma disciplina que chamava “Princípios e Métodos da Orientação Educacional”... “Princípios e Métodos da Supervisão...da inspeção”, etc. Então, esse “princípios e métodos” englobou todas essas áreas específicas que havia antes, e era um “todão” que a gente discutia questões relativas à escola; mas é isso que eu estou te dizendo, que para mim faltou um pouco, para compreender quem é este profissional. Hoje, eu falo a respeito disso, Claudio, mas não na época. Na época, eu era bem rebelde com o curso, eu dizia “oh, gente, me ensina aí, como é que a gente vai fazer, o que é o orientador, qual é o papel do orientador na escola”. Nem essa parte assim, de mostrar como o orientador foi fruto do golpe militar, e vem com essa perspectiva, nem isso! Isso eu fiz depois, quando eu fui estudar sobre o meu curso... Então, acho que faltou, porque aí a crítica pela crítica, você não conta a história, para saber por que você está criticando. Ficou em minha imagem, a materialização da abertura política que a gente vivia, e característico de um momento da universidade em que você tinha também um processo de transição de docentes; gente também aposentando, gente também saindo, gente voltando, que tinha ficado muito tempo fora. Então, estudei com gente muito nova que estava chegando, em um processo assim em que todas as formas aconteciam.

Lembranças dos conteúdos da disciplina

C.P: De que você se lembra das aulas de Psicologia da Educação II?

C.C: Eu me lembro bem. Primeira observação que eu sempre fiz: eu acho que um ano no curso de Pedagogia representava muito. Por causa dessa característica nossa de, às vezes, o professor ficar muito tempo em determinado conteúdo; talvez pra ele possuir um conteúdo maior sobre aquilo... mas, enfim, a Marisa só trabalhou Behaviorismo.

C.P: Interessante!

C.C: Era, penso eu, a teoria comportamental o objeto da sua tese de doutorado, ou o que ela passou na época. Mas, Claudio, eu só me lembro de estudar Skinner. Sabe, onde que eu fui ver Vigotski? Com a Myrtes, em um curso de especialização que eu fiz, logo depois que eu fiz o Curso de Pedagogia, um curso

de especialização em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste curso, eu tive aula com a Myrtes, e então tive a compreensão do que é, outra teoria que não fosse a behaviorista.

C.P: Deixa eu te perguntar, quando você fala em “comportamental”, você lembra de estudar, por exemplo, vou tentando clarear, condicionamento...

C.C: Condicionamento...

C.P: ...operante, reforço, punição, Skinner...

C.C: SKINNER... mostrava os ratinhos pra gente, como o ratinho fazia, como o ratinho respondia, por que os animais respondiam desse jeito... e eu pensava: “mas é...” olha só minha cabeça! Eu era professora, eu tinha crianças que eram meus alunos, e eu olhava aquilo e pensava: “mas é isso que eu tenho que fazer com eles, eu tenho que provocar neles relações de estímulo e resposta ...

C.P: Estímulo e resposta...

C.C: Estímulo e resposta. Eu lembro do quadro dela, de explicar no quadro, estímulo e resposta: “dá o estímulo, você tem a resposta.” E contando as histórias de como isso acontecia, os estudos, ela aprofundou muito nisso, nas teorias, o porquê de tudo que acontecia.

C.P: Deixa eu te mostrar então, eu tenho o plano de curso, de Psicologia da Educação II, que data de 1991, da Profa Marisa Lomônaco (*começo a identificar os conteúdos*). Psicologia Comportamental! Você lembrou bem.

C.C: É.

C.P: Psicologia Humanista! Você se lembra de ter estudado Carl Rogers?

C.C: Estudei Carl Rogers também quando fui aluna dela. Tenho que te dizer que estudei. Mas aí eu acho que, assim, eu não sei te dizer objetivamente como foi, mas a minha sensação é que a gente aprofundou bastante em Behaviorismo, e depois talvez tenhamos feito trabalhos em relação aos demais, não é! Não com aula, não com... bem, não sei! Pedagogia Humanista, isso é que eu lembro, Carl Rogers apenas!

C.P: Psicologia Cognitiva (*seguindo o plano de curso*), talvez tenha sido ministrado conteúdos relacionados a Bruner, Ausubel, teoria da aprendizagem significativa...

C.C: Aprendizagem significativa... eu aprendi sobre essa teoria na Pós-graduação.

C.P: Então, vamos olhar o plano de curso da Psicologia da Educação I...

C.C: (*Métodos/Problemas?*) de aprendizagem, talvez também eu tenha tido aula a respeito. Quanto aos problemas de aprendizagem, esse assunto era muito associado com a teoria behaviorista, e como se via a questão dos problemas de aprendizagem. Quanto à Psicanálise e Educação, não.

C.P: Freud...

C.C: Não...

C.P: Não?

C.C: Eu nunca li (*estudei na graduação*) Freud.

C.P: Não?

C.C: Não...

C.P: Nossa, que interessante! O pai da Psicanálise...

C.C: Nunca, nunca. Não me lembro, Claudio, não me lembro. O que eu me lembro é isso que estou falando aqui. E lembro dessa relação aqui, porque eu lembro que a Marisa discutiu muito a questão dos problemas de aprendizagem, e qual era a relação nessa forma da gente lidar...

C.P: Mas sempre o enfoque foi em comportamental?...

C.C: Sempre, Skinner. Sempre.

C.P: (*continuo mostrando os planos de curso*). E sobre as fases de desenvolvimento; a questão das características das faixas etárias: criança, adolescente...

C.C: Piaget.

Relação com outras disciplinas

C.P: Você se lembra de Piaget?

C.C: Sabe onde é que eu vi a ideia piagetiana? Na disciplina de Didática; eu tinha uma professora, a Alcione. Você ouviu falar dela nesses grupos?

C.P: Alcione Rodrigues? Eu tentei ter contato, mas soube que ela estava doente.

C.C: Ela foi minha professora. E ela trabalhou com Freinet. Ela trabalhou os livros de Freinet conosco. Na disciplina dela, trabalhava-se com livro mesmo. Eu lembro porque ela fez a gente fazer o mapa das teorias do desenvolvimento, e como a gente entendia esses processos da aprendizagem.

C.P: E nessa disciplina (*Didática*), você estudou desenvolvimento?

C.C: Sim; mas, Claudio, eu lembro de um quadro que a gente tinha que elaborar, bem grande assim, que a gente tinha que colocar as teorias e o que cada uma delas implicava na relação professor-aluno, no processo de aprendizagem. E a partir daí, eu não lembro mais. Eu lembro desse “quadrão” que a gente tinha que fazer, mas eu lembro que eu vi na Didática.

Práticas pedagógicas em sala de aula

C.P: Você se lembra das práticas pedagógicas em sala de aula? Você se lembra de como era ministrada a aula da professora?

C.C: Expositiva. Aula expositiva. Mas a professora... eu acho assim, porque talvez eu tenha lembrado: eu considero que ela tenha sido uma boa professora. Porque eu também tive outras aulas expositivas, mas as pessoas eram... Ela é dinâmica, Ela dá exemplos, Ela leva a situações concretas.

C.P: Ela usava retro-projetor? Ou predominava o uso de quadro e giz?

C.C: Quadro e giz.

C.P: Mas, às vezes, usava o retro?

C.C: Não me lembro dela usando o retro. Era um recurso muito “parado” para ela. Ela era mais dinâmica...

C.P: E seminários?

C.C: Debates, em grupos.

C.P: Alguns ex-discentes entrevistados por mim, os quais estudaram em décadas anteriores, citaram o GV e GO. Você se lembra dessa técnica em aulas de Psicologia?

C.C: Não.

C.P: E quanto a apresentação de seminários em aulas de Psicologia...

C.C: Não lembro.

Formas de avaliação da aprendizagem

C.P: E quanto às formas de avaliação! Como a professora de Psicologia avaliava vocês? Aplicava-se prova?

C.C: Havia prova.

C.P: Predominava prova?

C.C: Prova e trabalho. Trabalho em grupo. É o que eu estou achando que nós fizemos nessa disciplina. Porque eu lembro que eu estudei Carl Rogers, mas acho que foi um trabalho em grupo que a gente teve que fazer. Mas não lembro, eu fazendo o trabalho.

C.P: Quando você se lembra, é a professora ensinando, e predominando a teoria Comportamental? Sempre?

C.C: Sempre! Tanto que eu guardei essa imagem dela. Ela, pra mim, é Comportamental. Os ratinhos, como a gente...até isso eu lembro que ela mostrava pra gente, aquela ideia que o ratinho, quando ia beber água, ele levava o choque; olha a história que eu lembro!

C.P: A punição.

C.C: A punição quando ele levava o choque quando ele não ia, como é que você ensinava o ratinho a beber água. E você fazia tudo aquilo. Então, tudo isso nós aprendemos, com muita profundidade.

C.P: Nessa parte da matéria, foi apenas aula teórica, ela não deu nenhuma atividade prática...

C.C: Não, nós não fomos ao laboratório. As figuras, ela mostrava as figuras. Estou te fazendo um círculo porque era o ratinho rodando numa bolinha.

C.P: Você se lembra se predominava a aplicação de provas para distribuir os pontos?

C.C: Meio a meio. (50 por cento).

Bibliografia

C.P: E quanto à bibliografia? Você se lembra de algum livro que te marcou, antes de eu te apresentar o que está no plano de ensino da época?

C.C: Não.

C.P: Eu vou citar alguns livros do período... (*começo a citar várias obras e ela não se lembra*). Emília Ferrero?

C.C: Lembro, mas por outras disciplinas. E não pela Psicologia. Não vi “Alfabetização em processo” (*livro da bibliografia do plano de curso*) da Emília Ferreiro. Nunca. A gente tinha uma disciplina de “Métodos e processos de alfabetização”, e nessa matéria, eu vi Emília Ferreiro. Mas, em Psicologia não; não estou lembrando qual era o livro.

C.P: Você se lembra se ela citava algum livro e de repente trazia apostila, ou textos, já havia nessa época, o xerox dos textos...

C.C: Não, eu tenho meu material mimeografado.

C.P: Você tem material?

C.C: Eu tenho.

C.P: Ah, Camila, acha pra mim. As fontes documentais são fundamentais pra mim.

C.C: Vou olhar para você. Eu não guardei tudo. Guardei algumas coisas. Da Graduação, da Pós-Graduação. Talvez até eu me lembre da Psicologia Geral. Se você hoje me perguntar da lembrança da Psicologia da Educação no curso de Pedagogia, eu lembro da Marisa Lomônaco trabalhando Skinner com a gente.

C.P: Eu tenho um outro plano de curso, com um programa maior, de 1992, com o nome da Profa. Myrtes...

C.C: A Valda (*Profa Luzia Marivalda – olhando o plano de ensino*), eu trabalhei com ela. O Mário (*Prof. Mário Magnusson*) foi meu professor no curso de especialização, mas não foi na graduação. Eu trabalhei com a Valda, mas ela não foi minha professora. A Myrtes foi minha professora, mas na Pós-graduação; a Marisa foi minha professora de Psicologia na graduação.

C.P: Nesse programa...

C.C: Esta aí, tudo mimeografado (*ela menciona enquanto olha para os planos de curso que estou manuseando*). Era datilografado e depois copiado.

C.P: Aqui consta Behaviorismo, só comportamental, e Gestalt, Psicanálise, Humanismo, Cognitivismo, e então aparece a Psicologia Sócio-Histórica, a qual se refere a Vygotsky. Esse plano de curso é de 1992, você estava mais no final do curso.

C.C: Não vi Vigotski (*na graduação*).

Conteúdo prescrito e realidade pedagógica

C.P: E quanto ao cumprimento do programa? No caso da Psicologia da Educação II, a professora cumpria?

C.C: Sabe qual era sempre a minha crítica em relação às nossas disciplinas de fundamentos? O distanciamento que eles tinham da questão da prática. Mas no caso da Marisa, eu tinha muito essa realidade aqui, de professores que trabalhavam com as suas teses, que estavam fazendo de doutorado naquela época. Lembro-me de outra professora, da História da Educação, a Marilza Abrahão. Ela trabalhou com as características marxistas que ela abordou em sua tese, Claudio. Eu lembro “direitinho”. Nossa, era muito difícil pra gente entender as categorias dialéticas da pesquisa dela. Jesus, eu pensava, eu sou “burra” demais, eu não consigo chegar, não conseguia chegar. Eram categorias dialéticas, da tese de doutorado, para quem estava fazendo graduação! História da... Não dava mesmo. Era uma coisa que... Então, eu tinha esses professores assim. Mas a Marisa, eu sabia que ela estava trabalhando Skinner porque havia a justificativa de ser o objeto de estudo de suas pesquisas; mas ela tinha uma dinâmica como professora que fazia a gente se interessar pela temática. Ela conseguia manter nossa atenção em suas aulas, trazer essa questão dos problemas, como é que você lida com isso. Problemas de aprendizagem, os quais seriam, pela teoria comportamental, compreendidos pelo estímulo e pela resposta, poderia ser um caminho para a resposta. Era o conteúdo que ela apresentava pra gente. Eu achava que a aula ficava mais próxima da realidade. Apesar de eu discordar do princípio da teoria, e eu discordava, não é! [...]

Relação com outras disciplinas.

C.P: Em relação às outras disciplinas, você percebia interdisciplinaridade?

C.C: Não! Não dialogava de jeito nenhum! História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, não dialogavam. Cada um era “cada um no seu quadrado”.

C.P: Não havia interdisciplinaridade...

C.C: Não.

Influência de normas e regulamentações curriculares

C.P: Você se lembra de mudanças em relação ao conteúdo, no decorrer da disciplina, em função da legislação? Ou os atores sociais envolvidos estabeleciam as mudanças?

C.C: Lá no curso de graduação, Claudio, eu não tinha condições de perceber essas coisas, muito honestamente assim, não tinha. Eu não tinha essas clarezas. A minha única incisiva crítica ao curso de Pedagogia era a generalidade absurda que eu achava, falta de ir ao ponto da formação, e o distanciamento com a prática, pois eu era uma professora em exercício. Mas ponto! E em relação ao que você está me dizendo, o que eu vi? Olha, eu terminei a Pedagogia no final de 1993; na verdade eu me formei em 1994, por causa da greve. E em 1997, eu comecei a fazer um curso de especialização. Em minha vida, as coisas acontecem, normalmente, de três em três anos. Em 1997, eu voltei pra fazer o curso de especialização.

C.P: Aqui no seu currículo Lattes, consta que você fez a especialização entre 95 e 97, com a orientação do Prof. Fernando Leite. Ele foi professor aqui na Pedagogia?

C.C: Ele foi professor da Psicologia, inclusive. Mas ele não foi meu professor.

[...]

C.C: Eu fui colega da De Lourdes (*Profa. Maria de Lourdes*) e do Fernando (*Prof. Fernando Leite*) na Faculdade Católica de Uberlândia; mas estive mais próxima da De Lourdes, e acho que eles vieram para cá (*Curso de Pedagogia*) por causa de uma ruptura entre professores da Psicologia.

C.P: Isso no período dos “oito”, o caso dos “oito”. Você conheceu o caso dos “oito”, no início dos anos de 1980?

C.C: Eu me lembro de umas estórias assim, que o Fernando não dava conta de não sei quem, umas coisas assim. Isso é uma estória que eu lembro bem remotamente, mas que eu acho que ...

C.P: Você estava falando da especialização...

C.C: É. Eu estava confundindo a época, mas o fato é que eu fiz depois. Então eu formei depois, 1994, e fiquei um tempo sem estudar. Não foi muito, mas eu fiquei um tempo sem estudar, porque eu queria voltar. Porque para mim o curso de Pedagogia não havia respondido algumas questões, que eu queria, das

minhas práticas, das minhas reflexões. Quando eu voltei pra fazer esse curso de especialização, eu achei que foi uma mudança significativa do meu curso para esse curso de pós-graduação. Foi uma releitura, já era uma outra visão de Psicologia, porque nessa especialização, eu só estudei Vigotski, com a Myrtes; só estudei Vigotski. Eu falava, gente, eu nunca tinha visto, “mas agora você vai ver”, tudo bem. Então, pra mim, o curso de especialização foi essa virada numa outra forma de se conceber, de pensar os processos que aqui eu ainda vivia na prática. Sabe, saindo do momento da ditadura; mas você também não sabe o que põe no lugar. Então, enfim, eu acho que eu tive ainda um conhecimento muito técnico. Olha, sabe o que eu me lembro da Sociologia também? De fazermos caderninhos dos autores, quem foi determinado autor, o que ele fez. Então, uma visão ainda muito técnica ou neutra das ciências das ciências da educação, tanto com os professores novos, quanto com os professores antigos. Então, eu vivenciei isso tudo. Eu acho que o curso de especialização é que me deu essa visão nova da Psicologia. Honestamente, pensar a Psicologia num outro lugar, em outra concepção; e então, eu li Piaget para também entender Vygotsky, porque também eu não tinha lido. Eu tinha uma tia que trabalhava com Psicologia da Educação em São Paulo. E ela me deu algumas referências do próprio Piaget, por causa da alfabetização. Porque naquele instante, eu assumi disciplinas de alfabetização, Claudio, lá no Colégio Objetivo a partir de 1997. E, em decorrência deste trabalho, eu precisava entender um pouco mais desses processos cognitivos, de aprendizagem, numa outra perspectiva que não a teoria comportamental. Na verdade, porque eu achava que Skinner não respondia ao sujeito; era a minha visão, não responde a totalidade do sujeito. Como eu vou buscar? E o curso de especialização me trouxe essa visão da Psicologia, que me ajudou a...

C.P: Com os conteúdos de Piaget e Vigotski predominando, na especialização?

C.C: Sim.

Outros comentários importantes

C.P: E agora eu vou fazer uma questão final muito importante para mim. Eu sou o eterno aprendiz. Como você vê a relevância da Psicologia no campo da Educação, como você vê essa relação?

C.C: Eu acho fundamental. Eu não consigo enxergar, não consigo pensar; porque veja, minha área hoje é a Didática. Eu não consigo enxergar e pensar no ensino se eu não conseguir compreender a contribuição da Psicologia nesse olhar do ensino. Então é uma discussão que eu faço aqui hoje, Claudio. Você acredita que a Faculdade de Educação não tem uma discussão acumulada sobre os lugar das disciplinas de formação pedagógica nos currículos dos cursos de licenciatura? Nós, lá no Curso de Pedagogia do Campus Pontal até tentamos fazer isso, com muita dificuldade, nem sei se conseguimos não. Mas eu perguntei uma época aqui, com 40 anos de experiência, eu falava assim: “Gente, vocês já pensaram em uma lógica para organização curricular que coloque numa sequência as disciplinas Política e Gestão da Educação, Psicologia da Educação e depois, Didática?”. “Não, não precisa disso não”. Eu preciso compreender algumas teorias da Psicologia, para entender como é que, na faixa etária em que eu trabalho. É criança? Como a infância se dá? Que formas de desenvolvimento, e formas de aprendizagem? Como eu vou trabalhar com o Ensino se eu não sei sobre isso, das outras idades. Eu posso fazer as coisas junto? Posso. Posso pensar nisso, mas fica fragmentado. Então, vamos entender a fragmentação, ver que tem uma lógica de organização pra gente pensar a questão do ensino. Por exemplo, eu dou aula de Didática no primeiro período das Ciências Sociais, e no primeiro período de Educação Física. Eu chego lá, os meninos não sabem NADA sobre processo de desenvolvimento humano. Não sabem nada de como as pessoas aprendem. Eu estava falando para eles, como eles vão ensinar? Então, fica pra mim incoerente. Eu preciso ter a Psicologia. Não tem como eu pensar no meu objeto se eu não tiver a Psicologia do meu lado. Eu acho que os outros fundamentos são muito importantes, todos os fundamentos contribuem para o olhar da Pedagogia, assim eu entendo. Eu acho que a Pedagogia é a ciência da Educação, é uma das ciências da Educação, mas ela não dá conta da complexidade, pensar que ela dá conta sozinha é pensar pequeno, não é! Então eu acho que a História da Educação, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, são, para mim, ciências da Educação que ajudam a gente a pensar esse nosso objeto que é a educação. Então, eu não consigo enxergar de outra forma. Agora, a minha grande crítica, Claudio, à forma como a gente organiza isso no currículo mesmo, nas disciplinas, isso se torna fragmentado. Não, a Psicologia é aquilo, a Didática é aquilo... as coisas se entrecruzam, é assim que eu vejo, mas a gente ainda não conseguiu fazer isso. Houve uma tentativa lá em Ituiutaba (*Campus Pontal*) quando a gente colocou temas e não História da Educação I, História da Educação II, Sociologia da Educação I, Sociologia da Educação II, Psicologia; é para trazer um pouco isso. É pra você não ficar fechado na sua área e ver que os temas se relacionam, as áreas de conhecimento se relacionam. Para eu entender isso aqui, nesse lugar que é a escola, esse processo que é o ensino, eu preciso entender vocês, e os seus olhares para eu compreender isso. Porque a experiência que eu vi, cada um na sua “caixinha”, é difícil você exigir que o aluno depois articule. Então, eu não sei ainda que dia nós vamos chegar nesse lugar, em que a gente vai fazer um ensino mais integrado, em que a gente possa trabalhar conteúdos que façam sentido, para processos que são importantes quando a gente fala de formação de professores. Mas eu acho que é condição para você entender a didática, você ter entendido as contribuições da Psicologia da Educação, da

História, da Sociologia, da Filosofia, enfim áreas que contribuem para a formação de professores nessa perspectiva progressista que eu acredito.

Nota explicativa: as palavras em *itálico* dentro de parênteses correspondem a esclarecimentos a respeito das falas do entrevistado e do próprio entrevistador.