

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

AUDREY PIETROBELLI DE SOUZA

**TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UEPG (1962-2012): CONFORMAÇÃO E
CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DE CONHECIMENTO**

PONTA GROSSA

2016

AUDREY PIETROBELLI DE SOUZA

**TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UEPG (1962-2012): CONFORMAÇÃO E
CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DE CONHECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa: História e Política Educacionais, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientador: Profº Drº Névio de Campos.

PONTA GROSSA

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Elson Heraldo Ribeiro Junior (CRB-9/1413)

S729 Souza, Audrey Pietrobelli de

Trajetória da psicologia da educação no curso de pedagogia da UEPG (1962-2012): conformação e consolidação do campo de conhecimento. / Audrey Pietrobelli de Souza. 2017.

232 f. ; il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Nívio de Campos.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

1. Psicologia educacional. 2. Universidades e faculdades - Currículos. 3. Currículo - História. I. Campos, Nívio de. II. UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa). III. Título.

370

TERMO DE APROVAÇÃO

AUDREY PIETROBELLI DE SOUZA

TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG (1962-2012): CONFORMAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DE CONHECIMENTO

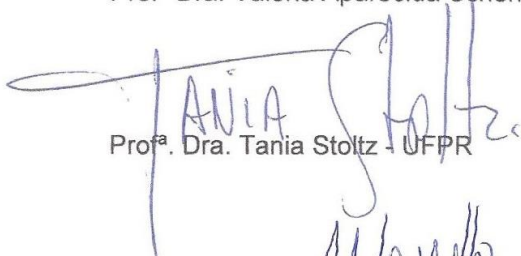
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e
Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca
examinadora:



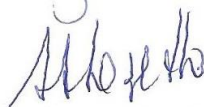
Orientador (a) Prof. Dr. Névio de Campos - UEPG



Profª Dra. Valéria Aparecida Schena - UNESPAR



Profª Dra. Tania Stoltz - UFPR



Profª Dra. Suzana Soares Tozetto - UEPG



Profª Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG

Ponta Grossa, 13 de dezembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Névio de Campos, pela orientação competente e, sobretudo, por ter me ajudado a olhar o objeto de estudo sob diferentes perspectivas, muitas das quais passariam despercebidas não fosse sua mediação. Preservarei na memória as palavras de apoio e incentivo com que me presenteou nos momentos de maior adversidade, concedendo-me, sem ter a noção de que o fazia, o combustível afetivo que me levava adiante. À você, minha admiração, respeito e amizade.

Às professoras Dr.^a Neuza Bertoni Pinto, Dr.^a Rita de Cássia da Silva Oliveira; Dr.^a Susana Soares Tozetto, Dr.^a Tânia Stoltz e Dr.^a Valéria Aparecida Schena pelas valiosas contribuições na ocasião do exame de qualificação e da banca de defesa.

Aos professores Esméria de Lourdes Saveli, Jefferson Mainardes, Lindamir dos Santos Policarpo, Marcelo Ubiali Ferracioli, Maria Odete Vieira Tenreiro, Marilde Boamorte Fonseca, Maria Virgínia Bernardi Berger, Nelba Maria Teixeira Pisacco, Neiva de Oliveira Moro, Priscila Larocca, Vilmarise Sabim Pessoa, cujo depoimento possibilitou a tessitura da trajetória da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG. Por inúmeras vezes me reconheci em meio às suas palavras, inebriada pelo amor à docência e comprometimento com o campo da Psicologia da Educação.

À Gilmara e Terezinha, que gentilmente prestaram auxílio no processo de busca aos documentos oficiais necessários na tese, preservados no Arquivo e na Seção de Currículos e Programas da UEPG.

À coordenação e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, pela valiosa experiência de aprendizado.

À chefia e colegas do Departamento de Educação da UEPG, que não mediram esforços para viabilizar as condições favoráveis para o meu desenvolvimento profissional.

Aos colegas de doutorado, pela partilha e amizade.

À amiga Priscila Larocca, que desperta em mim o desejo de ser uma professora melhor e, não obstante, de seguir o seu exemplo.

A meus familiares, que me inspiram, orientam, fortalecem e, definitivamente, me completam.

Ao meu irmão Rodrigo, pelo apoio substancial no processo de transcrição das entrevistas e, sobretudo, por estarmos juntos em outro projeto de vida.

Por fim, ao meu esposo Neto e às minhas filhas Thaynã e Maytê, pela cumplicidade e pelo amor incondicional. Para sempre e além!

RESUMO

O objetivo geral desta tese consiste em analisar a trajetória da área da Psicologia da Educação no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, no período entre 1962 e 2012. Este recorte temporal se justifica porque o ano de 1962 marca a implantação do referido curso na instituição mencionada e 2012 corresponde ao último processo de reforma curricular ao qual o curso foi submetido. Em termos mais específicos, esta pesquisa pretende compreender as condicionantes que concorreram para as mudanças ocorridas no interior da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG, identificar as principais matrizes teóricas que integralizaram a sua estrutura curricular ao longo dos anos e explicar como se deu o processo de inserção e de apropriação da perspectiva interacionista no ementário das disciplinas dessa área de conhecimento, em especial, da Epistemologia Genética de Jean Piaget e da Teoria Histórico Cultural de Lev S. Vigotski, sem deixar de considerar suas interfaces com o cenário nacional do campo da Pedagogia e da Psicologia da Educação. Esta investigação apoia-se nos aportes teóricos da História das Disciplinas Escolares, nas discussões efetivadas por Roger Chartier acerca do conceito de apropriação e na categoria de campo sistematizada por Pierre Bourdieu, assim como mobiliza um conjunto de fontes escritas e orais para compor o corpus documental. Os documentos impressos são Livros de Relatórios das Atividades da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Catálogos Universitários da UEPG, Processos de Reestruturação Curricular do curso, Programas das disciplinas que integram a área e Diários de Classe. As fontes orais empregadas são entrevistas semiestruturadas, realizadas com onze professores que atuam e/ou já atuaram como docentes da área da Psicologia da Educação na instituição investigada. A mediação entre o aparato conceitual e os dados documentais permite que esta pesquisa sustente a tese de que o processo de constituição da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG acompanhou não somente o movimento e a história da própria área de conhecimento no cenário educacional nacional, como também, foi perpassado pelo conjunto de interesses, forças e disputas que marcaram os processos de reforma curricular aos quais o curso foi submetido, pois a história da área se entrelaça com elementos da trajetória de seus docentes, do campo da Psicologia da Educação, da especialidade de formação docente, da Pedagogia e da prática pedagógica. Disso depreende-se que a trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG é demarcada por três períodos expressivos: o primeiro, entre 1962 e 1972, corresponde ao início da Psicologia da Educação no referido curso e evidencia o enfoque filosófico que caracterizou a área durante essa década; o segundo, entre 1973 e 1990, revela uma mudança substancial no interior do campo da Psicologia da Educação, o qual assume um enfoque mais psicológico e tem sua organização curricular demarcada por princípios tecnicistas; o terceiro, entre 1991 e 2012, evidencia o enfoque cognitivista-cultural que passou a caracterizar a área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG. Dentre suas conclusões, a pesquisa confere destaque especial para o imperativo que se impõe frente a todo e qualquer estudo que se propõe a investigar a história de uma determinada área ou disciplina: tomá-la com resultado de um processo de construção social e histórico.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. História das Disciplinas Escolares. História do Currículo.

ABSTRACT

The general objective of this thesis is to analyze the trajectory of the Education Psychology area in the Education Course at the State University of Ponta Grossa – UEPG from 1962 to 2012. This period was chosen because the course was implemented in the institution in 1962 and in 2012 the most recent course curricular reform process occurred. More specifically, this research aims at comprehending the conditions that favored changes promoted in the Education Psychology area in the Education Course at UEPG. The study also intends to identify the main theoretical matrices that made up the course curricular structure along the years and explain how the process of insertion and appropriation of the interactionist perspective occurred in the subjects offered. Such perspective refers mainly to the Jean Piaget's Genetic Epistemology and Lev S. Vigotski's Cultural- Historical Theory taking into consideration their interfaces with the national scenery of the Education and Education Psychology fields. This investigation was based on the theoretical background of History of School Subjects, discussions put forward by Roger Chartier on the concept of appropriation and the category of field systematized by Pierre Bourdieu. It also gathers a set of written and oral sources to make up the documental corpus. The printed documents are Books of Activity Reports that belong to the Philosophy, Sciences and Language College of Ponta Grossa, UEPG University Brochures, Course Curricular Restructuring Processes and Programs of Academic Subjects which are comprised in the area Class Diaries. The oral sources used are semi-structured interviews, carried out with eleven professors who work and/or used to work teaching in the Education Psychology area at the institution being investigated. The mediation between the conceptual apparatus and documental data allows this study to defend the thesis that not only did the constitution process of Education Psychology in the Education course at UEPG follow the movement and history of this area of knowledge in the national educational scenery, but was also influenced by the interests, forces and struggles that marked the curricular reform process to which the course was submitted. Also, the history of this area was seen to be intertwined with elements of its professor's trajectories in the field of Education Psychology, in the teacher education speciality, in Education and in the teaching practice. This leads to the conclusion that the trajectory of Education Psychology in the Education Course at UEPG was marked by three significant periods: the first, between 1962 and 1972 corresponds to the introduction of Education Psychology in the Education Course and highlights the philosophical focus that characterized the area throughout this decade; the second, between 1973 and 1990, reveals a substantial change inside the Education Psychology field, which gains a more psychological approach with a curricular organization marked by technical principles; the third, between 1991 and 2012 emphasizes a cognitivist-cultural focus that began to characterize the Education Psychology area in the Education Course at UEPG. Among its conclusions, the study highlights specially the issue posed to any and all research on the history of certain area or academic subject that is to understand it as the result of a social and historical construction process.

Keywords: Education Psychology. History of School Subjects. Curriculum History.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas que compunham o Curso de Pedagogia no seu primeiro ano de criação.....	60
Quadro 2 - Disciplinas que compunham o Curso de Pedagogia no seu segundo ano de criação.....	61
Quadro 3 - Disciplinas que compunham o Curso de Pedagogia no seu terceiro ano de criação.....	61
Quadro 4 - Disciplinas que compunham o Curso de Pedagogia no seu quarto ano de criação.....	61
Quadro 5 - Disciplinas que compunham o Curso de Pedagogia em 1965	62
Quadro 6 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente entre os anos de 1972 a 1980 ..	64
Quadro 7 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1980	67
Quadro 8 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1990	69
Quadro 9 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1992	72
Quadro 10 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1997	75
Quadro 11 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 2001	77
Quadro 12 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 2007	79
Quadro 13 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente a partir de 2012.....	82
Quadro 14 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1962-1972	90
Quadro 15 - Ementa da disciplina Psicologia da Educação ofertada para a 1ª série do Curso de Pedagogia no ano de 1962.....	91
Quadro 16 - Programa da disciplina Psicologia da Educação ofertado para a 1ª série do Curso de Pedagogia no ano de 1962.....	91
Quadro 17 - Ementa da disciplina Psicologia da Educação ofertada para a 1ª série do Curso de Pedagogia no ano de 1963.....	92
Quadro 18 - Referencial bibliográfico registrado nos programas curriculares das disciplinas Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II	94
Quadro 19 - Programa da disciplina Psicologia da Educação ofertada para a 2ª série do Curso de Pedagogia no ano de 1963.....	96
Quadro 20 - Programa da disciplina Psicologia da Educação ofertada para o Curso de Didática em 1965.....	98
Quadro 21 - Referencial bibliográfico registrado nos programas curriculares das disciplinas Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II	100
Quadro 22 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1973-1974.....	108
Quadro 23 - Ementas das disciplinas da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1973-1974	110
Quadro 24 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia no ano de 1975	114
Quadro 25 - Programa da disciplina Psicologia da Aprendizagem ofertada para o Curso de Pedagogia em 1975.....	115

Quadro 26 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1976-1978	123
Quadro 27 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1979-1989	125
Quadro 28 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1990-1991	127
Quadro 29 - Programa da disciplina Introdução à Psicologia da Educação vigente em 1990	128
Quadro 30 - Programa da disciplina Psicologia da Educação vigente em 1990	130
Quadro 31 - Panorama da psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1992-1996	143
Quadro 32 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1992-2000	144
Quadro 33 - Programa da disciplina Psicologia da Educação I, vigente em 1997	145
Quadro 34 - Programa da disciplina Psicologia da Educação II, vigente em 1997	148
Quadro 35 - Programa da disciplina Psicologia da Educação III, vigente em 1997	156
Quadro 36 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 2001-2006	160
Quadro 37 - Ementas das disciplinas da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 2001-2006	161
Quadro 38 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 2007-2012	164
Quadro 39 - Ementas das disciplinas da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 2007-2012	165
Quadro 40 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia a partir do ano de 2013	171
Quadro 41 - Programa da disciplina Psicologia da Educação I, vigente a partir de 2012	175
Quadro 42 - Programa da disciplina Psicologia da Educação II, vigente a partir de 2012	179
Quadro 43 - Programa da disciplina Psicologia da Educação III, vigente a partir de 2012 ...	182
Quadro 44 - Ementa e bibliografia da disciplina Psicologia da Adolescência, vigente a partir de 2012	185
Quadro 45 - Ementa e bibliografia da disciplina Aprendizagem e Dificuldades Escolares, vigente a partir de 2012	185
Quadro 46 - Ementa e bibliografia da disciplina Sexualidade e Educação, vigente a partir de 2012	186
Quadro 47 - Ementa e bibliografia da disciplina Violências e indisciplina na escola, vigente a partir de 2012	186
Quadro 48 - Síntese da caracterização dos sujeitos de pesquisa	208
Quadro 49 - Movimento da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG	213
Quadro 50 - Síntese das ementas das disciplinas que integraram a área da Psicologia da Educação (1962-2016)	219

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AE	Habilitação em Administração Escolar
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Ponta Grossa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
FEFCL	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa
FORUMDIR	Fórum Nacional de Direitos de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IE	Habilitação em Inspeção Escolar
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OE	Habilitação em Orientação Educacional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SE	Habilitação em Supervisão Escolar
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
SESU/MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá

UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	25
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES COM O CURSO DE PEDAGOGIA	25
1.1 HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO CIENTÍFICO E DISCIPLINAR	28
1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO CENÁRIO NACIONAL: UMA SÍNTESE	45
1.3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UEPG: SINALIZANDO A PRESENÇA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	59
CAPÍTULO II.....	86
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA	86
2.1 PRIMEIRO PERÍODO (1962- 1972): PREDOMÍNIO DE UM ENFOQUE FILOSÓFICO NO INÍCIO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	88
2.2 SEGUNDO PERÍODO (1973-1989): PREDOMÍNIO DE UM ENFOQUE PSICOLÓGICO E O PROCESSO DE CONFORMAÇÃO DOS SABERES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	106
2.3 TERCEIRO PERÍODO (1991-2012): PREDOMÍNIO DE UM ENFOQUE COGNITIVISTA-CULTURAL E O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DOS SABERES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
FONTES	195
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICE A - Síntese da caracterização dos sujeitos de pesquisa	207
APÊNDICE B - Movimento da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG	212
APÊNDICE C - Síntese das ementas das disciplinas que integraram a área da Psicologia da Educação (1962-2016)	218
APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista	223
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	225
APÊNDICE F - Ofício encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação da UEPG	227
APÊNDICE G - Ofício encaminhado ao Departamento de Educação da UEPG.....	229
APÊNDICE H - Ofício encaminhado ao Colegiado do Curso de Pedagogia	231

INTRODUÇÃO

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. [...] Não seas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta. (Jorge Larossa. *Pedagogia Profana*).

A epígrafe acima retrata o papel que as perguntas exercem na vida dos seres humanos, uma vez que é a busca por suas respostas que mobiliza e impulsiona a atividade humana. Os questionamentos assumem destaque no campo da pesquisa científica e se configuram como eixo norteador do processo investigativo, de modo que novas indagações vão se delineando na medida em que o estudo avança, exigindo vigilância e discernimento por parte do pesquisador.

O objetivo desta tese consiste em analisar a trajetória da área da Psicologia da Educação no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, no período entre 1962 e 2012. O percurso de análise para responder este problema demanda discussões a respeito das alterações observadas no interior da área da Psicologia da Educação em decorrência das reformulações curriculares do Curso de Pedagogia, das condicionantes que concorreram para tais alterações, das principais matrizes teóricas que constituíram as disciplinas da Psicologia da Educação ao longo do recorte temporal, dos momentos e das formas de inserção da matriz interacionista, em especial, a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Abordagem Histórico Cultural de Lev S. Vigotski¹ (e demais representantes) no ementário das disciplinas da área da Psicologia da Educação.

A tese que orienta a pesquisa pauta-se no pressuposto de que o processo de constituição das disciplinas que integram a área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG acompanhou o movimento e a história desta área de conhecimento no cenário educacional nacional, bem como é perpassado pelo conjunto de interesses, forças e disputas dos docentes que participaram das reformas curriculares e se posicionaram em defesa da Psicologia da Educação no processo de formação do pedagogo/professor.

¹ No Brasil, até os dias de hoje, não há uma forma padronizada e consensual de grafar o nome desse estudioso russo. Nas *Obras Escogidas*, cuja tradução é espanhola, adota-se a grafia Vygotski. As edições portuguesas e norte-americanas empregam o termo Vygotsky. A grafia Vygotski, que mais se aproxima do original russo e que se faz presente em vários trabalhos publicados no Brasil, será adotada na presente pesquisa, embora, ao referenciar determinado autor, utilize-se a grafia empregada pelo mesmo.

Os motivos que dão origem e justificam a escolha do objeto desta pesquisa decorrem de duas perspectivas. A primeira é de natureza subjetiva e está atrelada à trajetória pessoal e profissional da própria autora da tese, que desempenha a função de docente da área da Psicologia da Educação no referido curso e em algumas licenciaturas da UEPG. Graduada em Pedagogia na mesma instituição em que atualmente trabalha como docente, vivenciou a disciplina tanto na perspectiva de acadêmica quanto na perspectiva de docente. Em meados de 1985, na condição de acadêmica do Curso de Pedagogia da UEPG, a pesquisadora interagiu com uma disciplina fortemente marcada por fundamentos filosóficos, cuja ementa preconizava o estudo da alma, da imortalidade, da existência e de fenômenos do desenvolvimento psicológico, tais como a memória, a atenção, a linguagem, o pensamento. No ano de 1989, ao término do curso, a pesquisadora finalizou sua formação inicial sem ter tido acesso ao arcabouço teórico da Abordagem Histórico-Cultural e da Epistemologia da Pessoa Completa de Henri Wallon. Já em 1994, ano em que a pesquisadora iniciou sua carreira como docente da área da Psicologia da Educação, junto ao Departamento de Educação-DEED da Universidade Estadual de Ponta Grossa, deparou-se com um ementário que já previa o estudo da Abordagem Histórico-Cultural, conteúdo programático da disciplina Psicologia da Educação II, ministrada na segunda série do Curso de Pedagogia.

A segunda razão é decorrente da motivação anterior, pois está vinculada ao interesse acadêmico de entender a constituição da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG. Nesse sentido, esta tese está circunscrita ao conjunto de pesquisas que tem em seu escopo a historiografia da Psicologia da Educação, a relação entre Psicologia e Educação, bem como Psicologia e formação docente. Assim, para responder às demandas inerentes ao objeto de estudo desta pesquisa, faz-se capital o diálogo com produções acadêmicas sistematizadas pelo campo da Psicologia da Educação, particularmente, àquelas que se inserem na historiografia da Psicologia da Educação e o seu processo de conformação no Brasil e no Paraná, como Antunes (1991, 2007), Massimi (1990, 2004), Patto (1984), Bock (2001), Gebrim (2002), Bonfim; Albergaria (2006), Lancillotti (2013), Yazlle (1997), Cambaúva, Silva, Ferreira (1998), Barbosa (2012), Mansanera (2011), Soares (2010), Barbosa; Marinho-Araújo (2010), Lemos (2015); Gusso; Paini; Rosin (2011), Silva-Tadei; Schelbauer, Rosin (2009), Rosin; Paini (2011), Ióris (1993). Além disso, estabeleceu-se interlocução com autores que tratam da relação entre Psicologia e Educação, destacando-se Maia Filho; Chaves (2016), Antunes (2008), Azzi (2005), Facci; Firbida (2014), Guzzo; Mezzalira; Moreira; Tizzei; Neto (2010) Warde (1995); Paini; Rosin; Cambaúva (2010); com investigadores que retratam a participação da Psicologia da Educação nos processos de

formação de professores, como Larocca (1999, 2002), Coll Salvador (1999, 2000), Checchia (2015), Almeida et al (2007), Bzuneck (1999), Guzzo (2000), Soligo (2002); com pesquisas que tratam dos saberes que a Psicologia da Educação dispõe para explicar as múltiplas facetas que integram o fenômeno educativo, a saber, Almeida; Azzi (2007); Larocca (2000a, 2007); com pesquisadores que analisam o papel formativo da Psicologia da Educação em cursos de licenciatura, como, por exemplo, Almeida (2000), Batista; Azzi (2000), Larocca (2000b), Larocca; Althaus (1999). Estes estudos indicam que a Psicologia da Educação tem se apresentado como objeto recorrente nas discussões fomentadas por inúmeros pesquisadores, aspecto que contribui para a reflexão interna do próprio campo e, sobretudo, para a promoção de avanços na sua consolidação como campo científico.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza histórica. Pesquisas historiográficas enfrentam a desafiadora tarefa de produzir conhecimento científico sobre fatos e fenômenos da vida do homem ao longo da sua existência. Tal empreitada difere à explicação de um fenômeno físico e/ou matemático, plausível de mensuração, comprovação, replicação e generalização decorrentes de uso dos rígidos instrumentos de controle e verificação adotados pelas ciências exatas e naturais, uma vez que as pesquisas historiográficas operam com fenômenos permeados por subjetividade e, desta maneira, intangíveis pela ótica de investigação puramente positivista.

Investigar um determinado fenômeno sob a perspectiva histórica requer, inevitavelmente, considerá-lo como resultante de contextos mais amplos e, assim sendo, como produto da ação dos seres humanos no tempo. Significa considerar que o objeto tem um movimento dentro do tempo e do espaço em que é forjado, sofre influência das circunstâncias do contexto em que está submerso e, ainda, não fica imune ao conjunto de interesses, representações, crenças e valores comungados pela sociedade em que é produzido. Nesse sentido, a presente pesquisa visa compreender a trama de sentidos e nexos que integram a trajetória das disciplinas da área da Psicologia da Educação ao longo do Curso de Pedagogia da UEPG. Para tanto, empreendeu-se esforços para distanciá-la dos fundamentos da Historiografia Tradicional, pautada em princípios positivistas e centrada na descrição/narração dos fatos históricos, concebidos como fenômenos objetivos, neutros e exteriores aos grupos. Buscou-se também, não reduzir as fontes documentais à mera condição de provas materiais que asseveram situações e acontecimentos ocorridos na história da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG, evitando que o conhecimento histórico produzido na/pela pesquisa venha a assumir um caráter factual, linear, imparcial, isento de subjetividade e descolado da trama de fatores que o constituíram.

A natureza histórica desta pesquisa requer o emprego de fontes que constituem o corpus documental do processo de investigação. As fontes são os Livros de Relatórios das Atividades da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa-FEFCL², do período de 1961 a 1972, os Catálogos Universitários da UEPG editados pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PROGRAD entre 1973 e 2016, os Processos de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia³, os Programas das disciplinas da área vigentes no período entre 1962 e 2016, arquivados junto à Seção de Currículos e Programas da UEPG e alguns Diários de Classes de professores. As fontes orais empregadas na pesquisa são entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores que atuam e/ou já atuaram como docentes de disciplinas da área da Psicologia da Educação na instituição investigada. O principal intuito das entrevistas é produzir informações acerca do processo de desenvolvimento da referida disciplina e conhecer o pensamento docente sobre as possíveis contribuições que essa área do conhecimento pode oferecer para o processo de formação inicial de professores e pedagogos. Foram entrevistados 11 (onze) professores do total de 21 (vinte e um) mencionados na tese⁴. Dentre os sujeitos entrevistados, seis são aposentados e cinco se mantêm ativos no quadro funcional da instituição universitária. No caso de um dos sujeitos, a entrevista foi realizada por intermédio da ferramenta tecnológica Skype⁵, em virtude da distância geográfica existente entre o pesquisador e o entrevistado que está afastado integralmente das suas funções profissionais para cursar doutorado, na UNESP de Araraquara. Cabe esclarecer que 09 (nove) professores não participaram da pesquisa devido aos seguintes motivos: 02 (dois) professores são falecidos; 01 (uma) professora aposentada e outra exonerada não foram localizadas; 01 (um) professor aposentado não se disponibilizou a participar do estudo; 01 (uma) professora não foi selecionada como sujeito porque permaneceu por um curto período de tempo como docente do Departamento de Educação, tendo sido, a pedido, transferida para o Departamento de Direito; 01 (um) professor não foi

² A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências, Letras de Ponta Grossa - FEFCL iniciou suas atividades no ano de 1950, chancelada pelo Decreto nº 28.169 que concedia autorização para o seu funcionamento. Ver Silva (2002) para saber pormenores sobre a história da implantação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências, Letras de Ponta Grossa e sua incorporação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

³ Foram analisados os processos nº 2831 de 24/11/1989, nº 2290 de 02/07/1991, nº 2829 de 30/07/1993, nº 4453 de 08/10/1997, nº 5371 de 23/10/1998, nº 1348 de 31/03/1999, nº 2841 de 11/08/2000, nº 4820 de 10/08/2006, nº 9595 de 12/08/2009 e nº 7418 de 02/05/2012.

⁴ Esta tese dialoga com as reflexões existentes no âmbito da História Oral que tratam dos cuidados éticos. Há um conjunto de estudo que reitera a ética como princípio norteador das pesquisas que empregam essa perspectiva teórico-metodológica, do mesmo modo que ressaltam uma série de cuidados e precauções nos procedimentos que envolvem a produção e o tratamento de fontes orais. Mais informações consultar o artigo intitulado A culpa nossa de cada dia: ética e história oral, de Janaína Amado (1997).

⁵ Skype é um software que permite comunicação pela internet através de conexões de voz e vídeo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Skype>.

selecionado pelo fato de nunca ter atuado como docente junto ao Curso de Pedagogia e por não ter participado das discussões realizadas nos processos de reforma do curso; 02 (dois) professores não foram selecionados porque ingressaram na carreira docente após 2012, ano em que se deu o último processo de reestruturação curricular.

No que se refere às fontes usadas na pesquisa, é pertinente registrar que as mesmas evidenciam as representações dos grupos envolvidos no movimento de constituição da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG. Cabe destacar que as pesquisas que optam pelo uso de documentos como fonte que ajuda a desvelar os elementos constituintes do objeto estudado, revelando seus nexos e sentidos, não podem ficar à margem das discussões efetivadas no campo historiográfico sobre a natureza de tais materiais, em especial, a reflexão realizada Jacques Le Goff acerca da relação documento/monumento, presente no último capítulo da sua obra *História e Memória*. Para esse historiador, os documentos e os monumentos têm o poder de imortalizar a história, concebida por ele como a forma científica da memória coletiva, de modo que “[...] estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (LE GOFF, 2013, p. 485). Segundo o autor, o monumento corresponde a todo tipo de material que tem o poder de evocar o passado, de perpetuar um acontecimento, seja de forma voluntária ou involuntária. Já o documento, cujo poder de legitimidade é corroborado pelo poder do testemunho escrito, tende a assumir a característica de prova histórica, de instrumento que assevera o acontecimento de um determinado fato histórico. Le Goff (2013) destaca que tais materiais têm características específicas, mas a análise dos mesmos não pode assumir um viés dicotômico. É preciso ficar atento e receptivo às mudanças e transformações que aconteceram na forma de se conceber o documento histórico. A defesa assumida pelo autor é a de que o documento deve ser reconhecido sob a perspectiva de monumento histórico, transcendendo a noção que o vincula, necessariamente, ao registro escrito. Uma imagem, um áudio, um vestígio ou qualquer outro tipo de informação capaz de evocar algo já vivido pode ser considerado como um documento. Essa posição afasta a noção de documento daquela adotada pela escola histórica positivista, que prioriza o caráter factual e incontestável do documento escrito, conformando-o como prova fidedigna de um determinado acontecimento histórico, como se a descrição contida no documento fosse, por si só, suficiente para explicar (e perpetuar) um fato e/ou situação. Ao contrário, a escrita histórica propalada por esta tese defende a ideia de que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2013, p. 495).

Além das fontes escritas, faz-se opção por ouvir o depoimento de alguns docentes da Psicologia da Educação. Tal medida configurou-se como um imperativo para o desenvolvimento metodológico da pesquisa e, assim sendo, a abordagem das fontes orais da pesquisa seguiu as orientações teórico-metodológicas preconizadas pela História Oral. Tal prerrogativa faz com que a História Oral se apresente como metodologia profícua para o tratamento das fontes orais empregadas na investigação. A História Oral, abordagem historiográfica cuja conformação no campo acadêmico brasileiro é bastante recente⁶, tem se apresentado como importante perspectiva teórico-metodológica para estudos que objetivam compreender elementos concernentes às culturas escolares. A concepção de cultura escolar assumida pela História Oral é orientada pela noção de cultura preconizada pela História Cultural, em que é reconhecida como produto de um processo de construção social, elaborado e partilhado historicamente pela humanidade. Segundo Ferreira e Amado (2006, p. xi), a História Oral “tem demonstrado de maneira mais convincente que o objeto histórico é sempre resultado de uma elaboração: em resumo, que a história é sempre construção”.

Pesquisas historiográficas que se propõem a abordar o objeto histórico pelo viés da cultura, não contam com outra alternativa senão a de romper com princípios deterministas que tendem a configurá-la como um fato dado, um sistema fechado (CHARTIER, 1990) e, assim, orientá-las a partir do entendimento de que a cultura é fenômeno social construído pelos seres humanos, forjado na materialidade das relações e se apresenta como expressão das diferentes formas que o homem encontrou, ao longo do tempo, para traduzir, interpretar, organizar e atuar sobre a sua realidade. Em consonância com pressupostos da História Cultural, a História Oral concebe os indivíduos como sujeitos da história e da sua cultura, concepção que corrobora o valor atribuído aos depoimentos desses sujeitos acerca de fatos e situações por eles vividos. Conforme Meihy (2005, p. 19),

⁶ A História Oral foi introduzida no Brasil na década de 1970, todavia, seu processo de expansão passou a tomar maior proporção a partir de 1990. (FERREIRA; AMADO, 2006).

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem⁷.

Esse corpus documental é problematizado a partir das discussões oriundas da História das Disciplinas Escolares, dos conceitos de campo⁸, *habitus* e capital de Bourdieu e de apropriação de Chartier. De um lado, compreende-se apenas ser possível explicar o problema desta tese de modo relacional a um contexto mais amplo. Nesses termos, o conceito de campo cumpre esse sentido heurístico. O campo é considerado por Bourdieu como um microcosmo que, agregado aos demais, integra o macrocosmo que é a sociedade. Na visão do autor, a sociedade é constituída por diversos e diferentes campos que obedecem a uma lógica de funcionamento comum entre eles, ao mesmo tempo em que preservam sua identidade social por meio de uma lógica específica de funcionamento, coerente com os interesses, ideais, leis e disputas internas de cada campo. Isso permite depreender que cada campo apresenta homologias com os demais, ao mesmo tempo em que tende a preservar suas próprias especificidades. O campo, sob esta ótica, é expresso como o conjunto composto por instituições e agentes sociais que, mutuamente, se mantêm e se sustentam, de forma que diferentes campos como o da religião, da cultura, da educação, da economia, dentre outros, se sobreporiam entre si, constituindo assim o macrocosmo que é a sociedade.

Bourdieu esclarece que:

⁷ É relevante destacar que a História Oral tem sido objeto de estudos e discussões acerca do seu status e da sua caracterização epistemológica. Segundo Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado, é possível verificar, grosso modo, três principais perspectivas interpretativas sobre o status da História Oral, dentre as quais “a primeira advoga ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. xii).

⁸ Cabe esclarecer, que diante da amplitude e das diversas variações que o conceito de campo assume em diferentes teses e dissertações, situação investigada e retratada por Medeiros (2007), faz-se necessário anunciar que, no presente trabalho de tese, as expressões campo acadêmico e área de conhecimento, por vezes empregadas, assumem a mesma conotação da expressão campo científico. A preocupação em explicitar a correlação entre os termos mencionados provém das reflexões suscitadas por Medeiros (2007, p. 240), em sua tese de doutorado, quando ressalta: “Seria possível denominar qualquer espaço social como um campo? Como classificar esse espaço social em campo ou sub-campo? E como esses campos se articulam entre si? Estas questões surgiram em virtude do número de variações do conceito encontradas nas teses e dissertações examinadas. Foram citados: campo educacional, campo escolar, campo da educação, campo da educação superior, campo acadêmico, campo científico, campo científico-universitário, campo social, campo profissional, campo de forças, campo intelectual, campo da produção cultural, entre outros. Esta dificuldade de delimitação está relacionada diretamente com as propriedades invariantes e as propriedades variáveis do campo, além da articulação dos diferentes campos entre si. Mesmo Bourdieu (1992) afirma que responder a esta questão é bastante difícil já que ela só pode ser compreendida na análise empírica, resolvida caso a caso. O pesquisador é que deve explicitar os limites do campo que investiga já que ele está olhando para este conjunto de relações objetivas entre posições”.

Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). (BOURDIEU, 2003, p.119-120).

Isso permite considerar que os campos são microcosmos regidos por normas, valores, leis e disputas específicas do próprio campo e são marcados por lutas e embates mobilizados internamente para preservar certa autonomia relativa, cuja proporção estaria vinculada ao maior ou menor grau de influência imposta pelo macrocosmo.

O conceito de campo desempenha função explicativa quando engendrado ao sistema teórico mais amplo que compõe a teoria bourdieusiana, particularmente quando se apresenta articulado aos conceitos de *habitus* e capital. De acordo com Bourdieu (2009), o estudo de um determinado campo, seja ele da natureza que for, revela propriedades que lhe são próprias e específicas, as quais são perpassadas por um conjunto de *habitus* manifesto pelos agentes que integram o referido campo. Revela, ainda, as lutas e os embates travados por seus agentes na disputa pelo capital que é valorizado no interior do campo. *Habitus* é definido por Pierre Bourdieu como:

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Sob esse enfoque, o *habitus* se apresenta como um sistema de representações, mentalmente elaborado pelos agentes que integram um determinado campo social, a partir da vivência e incorporação dos elementos presentes na realidade concreta e objetiva da qual fazem parte (WACQUANT, 2002). Esse conceito envolve a dinâmica através da qual os indivíduos incorporam elementos da estrutura objetiva do mundo social, interiorizando aquilo que é oriundo do contexto exterior, inclusive formas de pensar, sentir e agir típicas do campo do qual fazem parte; não há como não considerar a influência do campo no processo que forja tais representações. Dessa forma, os elementos constituintes de um determinado campo influenciam e inclinam os agentes a confirmar e reproduzir as formas de organização vivenciadas nas relações cotidianas que se dão nesse campo específico. Ao mesmo tempo, o campo não se mantém refratário às influências provenientes da ação dos agentes que

constituem o próprio campo social, recebendo assim o impacto decorrente da força do *habitus* manifestado coletivamente. Assim, o amálgama que sela o vínculo entre o conceito de campo e o conceito de *habitus* se dá pela relação de mediação e reciprocidade mantida entre os mesmos, em que a estrutura do campo influencia no processo de formação do *habitus* e este, por sua vez, influencia a própria organização e funcionamento do campo.

Cabe destacar que essas relações são marcadas, ainda, pelas disputas e/ou alianças estabelecidas pelos agentes que integram o campo, objetivando a conquista das diferentes formas de capital que são valorizadas no seu interior. Os objetos de disputa e os interesses específicos de um determinado campo não serão idênticos e correspondentes a de outros, de modo que os elementos característicos do campo serão percebidos, com maior incidência e perspicácia, pelos agentes dotados do *habitus* que é próprio desse campo. Bonnewitz (2003, p. 85) elucida essa situação ao afirmar que “o campo científico supõe a existência de agentes dotados de um *habitus* diferente daquele dos indivíduos inseridos no campo político”. As disputas estabelecidas no interior dos diferentes campos sociais são motivadas pelo capital que é valorizado em cada um deles.

A compreensão do conceito de capital favorece e amplia o entendimento sobre a noção de campo expressa na teoria bourdieusiana, uma vez que a energia a acionar o movimento do campo é o capital por ele disputado. Com base em Bonnewitz (2003), é possível afirmar que as lutas travadas no interior dos diferentes campos sociais direcionam-se à três formas básicas de capital: o econômico, o cultural e o simbólico. O capital econômico está vinculado aos diferentes fatores de produção como a indústria, a agricultura e o trabalho de forma geral, como também ao conjunto de bens econômicos como patrimônios, dinheiro, riqueza material. O capital cultural se expressa na valorização do conjunto de conhecimentos que é considerado, por parte de um grupo dominante, como também na valorização da qualificação intelectual e, ainda, no acúmulo de bens culturais objetivados na forma de esculturas, livros, pinturas, etc. O capital simbólico, *grosso modo*, está atrelado aos rituais que envolvem a conquista de prestígio, fama, honra e reconhecimento público.

No caso do campo científico⁹, em que o campo universitário se insere, o capital simbólico é um dos objetos de disputa pleiteado no seu interior. Cada campo estabelece, ao longo da sua história, a especificidade do seu capital simbólico. Os agentes do campo

⁹ “O campo científico - sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores- é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial. O que está em luta são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado”. (BOURDIEU In: ORTIZ, 2003, p.112).

científico concorrem pela conquista de reconhecimento acadêmico e autoridade científica, que está intimamente vinculada ao volume e à qualidade da produção intelectual elaborada pelos diversos agentes que integram o campo. Na mesma medida, o capital simbólico está atrelado ao papel e ao espaço que os agentes ocupam dentro do próprio campo, situação que tende a se reverter em aumento de prestígio e reconhecimento. Isso implica considerar que o campo científico, assim como os demais, é perpassado por relações de força e poder.

Segundo Ortiz (2003, p.123),

A cada momento, a estrutura do campo científico se define pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta (agentes ou instituições); isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores objetivado nas instituições e disposições e que comanda as estratégias e chances objetivas dos protagonistas.

É necessário salientar que as estratégias¹⁰ empregadas pelos agentes do campo com vistas à conquista e ao acúmulo do capital, são orientadas pela posição que assumem no interior do campo. Esse panorama encontra terreno profícuo no contexto da educação universitária, uma vez que o campo universitário, microcosmo perpassado por inúmeras manifestações de luta pelo poder, se estrutura numa relação de força entre seus agentes.

A operacionalização da categoria de campo supõe dois sentidos. De um lado, “o campo científico, tal como outros campos, é um campo de forças dotado de uma estrutura” (BOURDIEU, 2008, p. 52). De outro, é constituído por “um espaço de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças” (BOURDIEU, 2008, p. 52). Essa dimensão relacional demarca o olhar sobre o objeto desta tese. Assim, a acepção de campo científico é útil para compreender os elementos de constituição da área de Psicologia da Educação na UEPG, pois permite encontrar “as propriedades gerais dos campos” (BOURDIEU, 2008, p. 54). Ao mesmo tempo, é útil para buscar explicar como os “agentes empreendem acções que dependem, nos seus fins, meios e eficácia, da sua posição no campo de forças, ou seja, da posição na estrutura da distribuição do capital” (2008, p. 54).

O segundo aspecto da categoria de campo é que pode significar a passagem ao conceito de apropriação. Para Bourdieu (2008, p. 55), “o espaço de manobra deixado às estratégias dependerá da estrutura do campo. As estratégias e as suas hipóteses de sucesso dependem da posição ocupada na estrutura”. Nesse ponto específico, entende-se que o

¹⁰ Ao longo do seu desenvolvimento, a pesquisa também recorre aos conceitos de estratégia e tática de Michel de Certeau (2003), no intuito de subsidiar o diálogo com as fontes utilizadas no estudo.

conceito de apropriação de Chartier pode ser útil à esta tese. Em Bourdieu já é bastante significativo o movimento que ele procura evidenciar ao utilizar o conceito de estratégia. Para Bourdieu (2004, p. 81), estratégia “é produto do senso prático como sentido de jogo, de um jogo social particular, historicamente definido”. Em Certeau é possível identificar uma ampliação da potencialidade de ação dos indivíduos, pois articula à estratégia o conceito de tática. De um lado, estratégia seria “organizada pelo postulado de um poder”. De outro, “tática é determinada pela ausência de poder” (2003, p. 101). Certeau (2003, p. 100-101) utiliza um conjunto de figuras para descrever a ideia de tática:

Tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” e no espaço por ele controlado. Ela não tem a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

Esta longa citação de Certeau ajuda a compreender a passagem do conceito de campo à categoria de apropriação. Na avaliação de Roger Chartier (2002, p. 160), a obra de Certeau “centralizou seu procedimento na análise precisa, atenta, das práticas através das quais os homens e as mulheres de uma época apropriam-se, à sua maneira, dos códigos e dos lugares que lhes são impostos, ou então subvertem as regras aceitas para compor formas inéditas”.

A categoria de apropriação indica outro cuidado desta tese ao buscar compreender as ações dos agentes sociais que se envolveram no debate e na organização da Psicologia da Educação, na tentativa de observar como os docentes dialogaram com o campo acadêmico brasileiro para sistematizar suas ideias a respeito da organização desta área do conhecimento no interior da UEPG. O conceito de apropriação operado por Chartier está relacionado às práticas de produção de sentidos e significados que os sujeitos imprimem aos objetos culturais que integram a sua realidade e, ainda, ao modo como os indivíduos fazem uso dessas representações na dinâmica social. Esse autor destaca a importância de se “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.16).

O emprego do conceito de apropriação oferece importante colaboração para pesquisas que buscam analisar práticas culturais escolares, sejam elas produzidas em

instituições escolares ou em contextos universitários. Tal conceito comporta o pressuposto de que as práticas educativas não resultam apenas das imposições e prescrições teóricas ou legais. Ao contrário, são resultados de um movimento duplo. De um lado, conforme Chartier (1999, p. 19), “cada leitor, cada espectador, cada ouvinte [cada professor] produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”. De outro, arremata o mesmo autor (1999, p. 19), é necessário considerar “[...] o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição”. Com inspiração no conceito de apropriação de Chartier, a presente pesquisa intenciona, ao analisar a trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia, apreender elementos que revelem o modo como os saberes que integram essa área de conhecimento, em particular as perspectivas interacionistas de Jean Piaget e Lev S. Vigotski, foram apropriados pelos agentes que integram o campo universitário¹¹.

O diálogo com Chartier contribui para aproximar-se com as discussões das questões específicas da cultura escolar e/ou da cultura acadêmica. O percurso para compreender a trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia envolve a busca por condicionantes que concorreram para a inserção e/ou supressão de determinadas temáticas no ementário das disciplinas que compõem esta área. Tal situação faz com que a pesquisa recorra a estudos que abordam aspectos do currículo e da cultura escolar, uma vez que as discussões sobre o currículo tornam imprescindíveis as reflexões sobre a cultura escolar, visto a sua participação ativa na conformação curricular. Para melhor compreender a indissociabilidade entre cultura e currículo, esta pesquisa vale-se das contribuições teórico-práticas oriundas dos estudos de Ivor F. Goodson (1997), Dominique Julia (1995), Antonio Viñao (1998); José Gimeno Sacristán, Alice C. Lopes (2001, 2005), as quais estão assinaladas, de modo mais pontual, no segundo capítulo desta tese. Cabe destacar, de antemão, que o conceito de cultura escolar orientador das discussões realizadas nesta investigação é sintetizado por Julia (2001, p. 10) como:

¹¹ É preciso esclarecer que a ênfase dada às teorias mencionadas não corresponde ao enaltecimento das mesmas em detrimento das demais matrizes epistemológicas estudadas nas disciplinas da área da Psicologia da Educação. A escolha decorre do fato de tais teorias se apresentarem, de modo mais recorrente, como interlocutoras em contextos de formação docente e, ainda, pelos argumentos explicativos por elas apresentados acerca da natureza do desenvolvimento humano e sua relação com situações de aprendizagem.

um conjunto de **normas** que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de **práticas** que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (grifos do autor).

Nessa perspectiva, entende-se que a trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia e a conformação de seus saberes nos programas curriculares retratam, para além de normativas e diretrizes contidas em documentos oficiais que orientam a estruturação de cursos de graduação, os resultados das lutas e embates deflagrados no contexto social e, sobretudo, no cotidiano da instituição universitária.

Em razão disso, recorre-se aos debates da História das Disciplinas Escolares¹², tendo em vista o interesse em compreender a natureza disciplinar do objeto histórico investigado. Esse campo historiográfico parte do pressuposto que as disciplinas escolares são produto das relações estabelecidas entre as instituições de ensino e a cultura escolar, cujo processo de produção acontece no interior da instituição escolar e é perpassado por representações e práticas. Sob esse enfoque, as disciplinas são consideradas como produto da própria realidade escolar. Os precursores dessa perspectiva explicativa foram Ivor F. Goodson, na Grã-Bretanha e André Chervel e Dominique Julia no território francês, seguidos, posteriormente, por vários estudiosos¹³ que elegeram a história das disciplinas escolares como objeto de investigação.

O propósito que regula e orienta a constituição desse novo campo científico está centrado na produção de um conjunto de conhecimentos relativos à historicidade das disciplinas escolares, visando analisar a sua contribuição para o processo de escolarização, em diferentes contextos e tempos históricos. Estudiosos dessa área partem do entendimento de que as disciplinas “[...] são produções escolares configuradas para transformar o ensino em aprendizagem” (PINTO, 2014, p.125) e mantém estreito vínculo com a cultura escolar. Analisadas sob essa ótica, as disciplinas escolares deixam de ser consideradas como um produto pronto e acabado, passando a se apresentar como um produto histórico e social, construído a partir da realidade escolar. Segundo Viñao (2008, p.208), pesquisas cujas temáticas relacionam-se com o campo da História das Disciplinas Escolares podem oferecer valiosa contribuição para o contexto educacional, atuando como pontes “[...] entre o mundo acadêmico da ciência pedagógica e o mundo empírico do ensino na sala de aula”. A

¹² Prática historiográfica que tem se delineado no interior do campo da História da Educação desde as décadas de 1960 e 1970.

¹³ Antonio Viñao, Eurize C. Pessanha, Inês Dussel, Maria Emília Borges Daniel, Maria Adélia Menegazzo, Marcus Taborda de Oliveira, Serlei Maria Fisher Ranzi, Neusa Bertoni Pinto, dentre outros.

Psicologia da Educação está conformada por duplo movimento. De um lado, pelos debates acadêmicos a respeito da sua constituição como área do conhecimento, demandando um conjunto de prerrogativas para afirmar-se no âmbito do campo científico. Por outro, pelas discussões do campo educacional que tem em seus horizontes a necessidade por formação de professor para exercer as mediações entre ensino e aprendizagem nos diferentes graus e modalidades da educação brasileira. Nesses termos, a Psicologia da Educação é discutida nesta tese nessa sua dupla face, isto é, como área do conhecimento e como disciplina de formação de docente e/ou pedagogo para atender demandas oriundas das políticas públicas de formação de professores e dos problemas observados nos processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica¹⁴.

A exposição dos aspectos que caracterizam a fundamentação desta tese ensejou na organização de dois capítulos. Essa divisão em capítulos está sistematizada na tentativa de mostrar ao leitor o percurso argumentativo de sustentação desta tese. Assim, o Capítulo I - Psicologia da Educação: um campo de conhecimento no contexto do Curso de Pedagogia, - apresenta uma discussão sobre a identidade epistemológica da Psicologia da Educação, reconhecida como uma subárea da Psicologia mas, sobretudo, concebida como um campo científico, ancorado por sólido conjunto de saberes voltados para a explicação dos fenômenos psicológicos que participam do processo educativo. Esse capítulo se desdobra em três subitens: o primeiro retrata a história da Psicologia e o processo de constituição da Psicologia da Educação como campo científico; o segundo retrata o Curso de Pedagogia no cenário nacional e o terceiro discute o Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, buscando sinalizar a presença da área da Psicologia da Educação no referido curso.

O Capítulo II - Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG: análise da trajetória, - intensifica o diálogo com as fontes orais e documentais desta pesquisa, as quais revelam aspectos significativos da trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG. O capítulo está disposto em três subitens que retratam, correspondentemente, três períodos marcantes dessa área de conhecimento ao longo da existência do curso. O primeiro período condiz ao início da trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG, entre os anos de 1962 e 1972, cuja característica marcante da época residia no caráter filosófico assumido pela área. O segundo período, circunscrito entre os anos de 1973 e 1990, revela uma mudança substancial no interior do campo da Psicologia da Educação, o qual assume um enfoque mais psicológico e tem sua

¹⁴ Esse duplo movimento denominamos de cultura escolar universitária.

organização curricular demarcada por princípios tecnicistas. É possível observar, nesse período, o processo de conformação de algumas matrizes teóricas em saberes eleitos pela área da Psicologia da Educação como necessários para a formação docente, dentre os quais estão: a Abordagem Comportamental, a Psicanálise, a Teoria Não-Diretivistista, a Gestalt, a Teoria da Aprendizagem por Descoberta, a Teoria da Aprendizagem Significativa; a Epistemologia Genética, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria Psicogenética da Pessoa Completa. O terceiro período, entre 1991 e 2012, evidencia o enfoque cognitivista-cultural que passou a caracterizar a área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG. Tal período descortina o processo de consolidação das principais matrizes epistemológicas que integram a estrutura curricular da área da Psicologia da Educação, evidenciando a solidez assumida por algumas matrizes teóricas no ementário e programas curriculares da área da Psicologia da Educação.

CAPÍTULO I

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES COM O CURSO DE PEDAGOGIA

A Psicologia da Educação assume papel central nos processos de formação docente, pois oferece um conjunto de saberes teórico-práticos que auxiliam o professor a pensar sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, sobre as escolhas feitas por ele mesmo na organização do seu trabalho pedagógico e, sobretudo, ajuda a refletir sobre os elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos que incidem sobre o processo educativo. (LAROCCA, jul. 2015).

A epígrafe, substrato extraído de uma das entrevistas realizadas na pesquisa, coloca em evidência as contribuições da área da Psicologia da Educação para o processo de formação docente e para as práticas educativas em geral. A Psicologia da Educação é uma área de conhecimento comprometida com a produção de saberes teórico-práticos que visam explicar a participação de fenômenos psicológicos na dinâmica do processo educativo. Tem por propósito estreitar a relação entre a Psicologia e a Educação através da articulação e da reciprocidade entre os saberes, de modo que “[...] a Psicologia da Educação não se constitui num conjunto de conhecimentos teóricos a serem meramente ‘aplicados’ a ela (Educação), mas um conjunto de referenciais que, ao lado de outras áreas, subsidia leituras dessa prática social contribuindo para elaborar/reelaborar modalidades de intervenção” (LAROCCA, 1999, p.17). Esse pressuposto orienta o processo de desenvolvimento da presente pesquisa, uma vez que se refuta a concepção reducionista que tende a caracterizar a Psicologia da Educação como uma ciência aplicada à Educação. Conceber a Psicologia da Educação como síntese da aplicação dos conceitos da Psicologia para a Educação é, além de uma concepção reducionista, uma descaracterização da identidade epistemológica dessa área do conhecimento.

A Psicologia da Educação é, de fato, uma subárea da Psicologia, mas dotada de objeto e propósito de estudo bem delimitado: o fenômeno educativo e os elementos psicológicos que dele participam. Dessa forma, pode e deve ser reconhecida como campo específico do conhecimento, que procura explicar os elementos psicológicos inerentes às práticas educativas e, ao fazê-lo, parte da premissa de que esse fenômeno é multideterminado, perpassado por uma gama de outros fatores que incidem sobre o mesmo e, sendo assim, jamais poderia ser entendido e explicado somente pelo viés psicológico. A Psicologia da

Educação recorre ao arcabouço teórico da Psicologia para subsidiar o exercício reflexivo empreendido na tarefa de explicar a dinâmica das práticas educativas, todavia, não simplesmente os “aplica” à Educação, mas os integra ao conjunto composto pelos outros diversos fatores que participam da dinâmica educativa, buscando os nexos, sentidos e conflitos existentes entre eles para, enfim, apreender a complexidade do fenômeno educativo. O equívoco presente na ideia de que a Psicologia da Educação seria mera exportadora de conceitos da Psicologia para a área da Educação tende a fortalecer a crítica a ela endereçada sobre a existência de um certo “psicologismo” na sua relação com a Pedagogia. O psicologismo se caracteriza pelo “excesso” de argumentos psicológicos empregados nas explicações sobre o fenômeno educativo e, sobretudo, pela ideia de que o mesmo poderia ser explicado, eminentemente, pela ótica psicológica. Uma análise psicologizante do fenômeno educativo pressupõe a naturalização do comportamento do sujeito da aprendizagem, processo a partir do qual a conduta humana é entendida como expressão das aptidões, potencialidades inatas e inclinações próprias e naturais de cada indivíduo. Tal perspectiva interpretativa ignora a ação de elementos exteriores à subjetividade do indivíduo no processo educativo e na organização dos contextos educativos e, sobremaneira, desconsidera a natureza histórico-social do homem.

Em oposição à tradição psicologizante e alicerçado por diferentes perspectivas teóricas, o campo da Psicologia da Educação tem empreendido esforços para elucidar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, que suplanta a esfera psicológica. Aborda temáticas que envolvem, por exemplo, o processo de formação de conceitos, o fenômeno da tomada de consciência, a relação entre pensamento e linguagem, o papel do jogo e do brinquedo no desenvolvimento infantil, a participação da motivação no processo educativo, as diferenças individuais e os diferentes estilos cognitivos, as dificuldades de aprendizagem, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o papel da atenção e da memória nas situações de aprendizagem, a relação entre afetividade e cognição, a metacognição, dentre tantas outras temáticas alusivas ao fenômeno educativo.

Assim, depreende-se que o propósito maior que orienta o campo científico da Psicologia da Educação é a produção de saberes que venham a auxiliar os profissionais da Educação na compreensão da dinâmica do processo ensino-aprendizagem e, de forma mais ampla, do fenômeno educativo de maneira geral. A Psicologia da Educação, assim como os demais campos do conhecimento, procura consolidar seu estatuto de campo científico através da sua produção acadêmica, almejando que tais conhecimentos sejam reconhecidos como válidos para a melhoria das práticas educativas. Pierre Bourdieu (1983), referindo-se ao

processo de produção de conhecimentos sistematizados por diferentes campos científicos, destaca que a produção de bens simbólicos, a luta por autoridade, a preocupação com o reconhecimento e a legitimidade científica, são conquistas valorizadas em qualquer campo científico. Para ele, o objeto de disputa que mobiliza a ação dos agentes que integram um determinado campo é a conquista do capital simbólico e a sua posse, por sua vez, abre caminho para a conquista da autoridade científica, do mesmo modo que instala níveis hierárquicos de dominação no interior do próprio campo científico. Os objetos de disputa e os interesses de um determinado campo não serão idênticos e correspondentes a de outros, de modo que os elementos do campo serão percebidos, com maior incidência e perspicácia, pelos agentes que o integram (BONNEWITZ, 2003). Isso permite considerar que todos os campos se constituem, de fato, em espaços de luta, de modo que seus agentes, orientados pelo reconhecimento do conjunto de *habitus* que circula no interior do campo, buscam recursos e estratégias que se apresentem mais apropriados para a conquista dos objetivos pretendidos.

A Psicologia da Educação, em sintonia com os propósitos de todo e qualquer campo que se pretende científico, tem empreendido esforços na produção de conhecimentos sistematizados que venham a ser reconhecidos como válidos e necessários pela comunidade educacional, estreitando assim a sua relação com o campo educacional. Isso faz com que a Psicologia da Educação reconheça nas práticas de formação docente a oportunidade para fortalecer sua relação com o campo educacional.

Referindo-se à relação da Psicologia com a Educação e, de modo especial, com o processo de formação de professores, Bzuneck (1999, p.121) destaca que a análise sobre a validade e as contribuições emanadas de uma determinada área do conhecimento precisa considerar “[...] em que sentido ela serve para a prática de sala de aula ou, mais amplamente, para a tarefa educadora do professor na escola”. Tendo em vista tal prerrogativa, a Psicologia da Educação persegue o propósito de contribuir para os processos de formação docente e para as práticas pedagógicas efetivadas em contextos educativos. Busca oferecer referenciais teóricos e prático-metodológicos que auxiliem na compreensão dos múltiplos fatores que incidem sobre o processo educativo, principalmente aqueles de natureza psicológica.

Pensar sobre a Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG e o papel formativo por ela assumido, requer, de antemão, um exercício reflexivo sobre duas questões importantes. A primeira está relacionada com a própria identidade epistemológica da Psicologia da Educação, caracterizada por alguns como uma subárea da Psicologia e, por outros, como um campo de conhecimento específico, dotado de objeto de estudo bem delimitado, de um arcabouço teórico cientificamente reconhecido e, ainda, de um conjunto

metodológico voltado para a explicação do objeto eleito. Nessa perspectiva, o entendimento sobre os elementos, objetos, papel e função da Psicologia da Educação exige a compreensão do processo de constituição da Psicologia como área do conhecimento científico.

Para Antunes (2008, p.469),

Entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. Faz-se necessário, porém, considerar a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que compõem o conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a Psicologia faz parte.

A segunda envolve a relação da Psicologia da Educação com o Curso de Pedagogia, no Brasil e em Ponta Grossa, no intuito de apreender alguns pontos de sintonia entre o movimento empreendido no cenário nacional, o movimento efetivado no interior do Curso de Pedagogia da UEPG e, em meio à essa trama, o movimento subjacente à trajetória da área da Psicologia da Educação no referido curso.

1.1 HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO CIENTÍFICO E DISCIPLINAR

Pensar sobre a identidade epistemológica da Psicologia da Educação exige a reconstituição, mesmo que sucinta e objetiva, de elementos da história da própria Psicologia, para que se possa compreender a posição da Psicologia da Educação diante dessa ciência. Assim, abordar a história da Psicologia da Educação implica em entender a história da própria Psicologia como ciência.

A história da Psicologia evidencia que sua origem esteve emaranhada ao campo da Filosofia. Muitas das questões discutidas pela Filosofia continham, na sua base, questionamentos próprios da Psicologia, voltados aos aspectos da subjetividade do homem, referentes à sua maneira de entender, explicar, interpretar e reagir aos fatos e episódios da sua vida cotidiana. Na realidade, a Filosofia pode ser concebida, nas palavras de Cambaúva, Silva e Ferreira (1998, p.209), “[...] como a primeira forma de desenvolvimento do pensamento humano racional, quando das primeiras indagações do homem sobre o mundo”. Isso explica a presença da Filosofia entrelaçada à gênese da Psicologia, evidenciando que o interesse e a preocupação do homem por questões relativas à subjetividade humana tem longa data.

Remetendo-se à interface da Filosofia com o campo da Psicologia, Coll Salvador (1999) ressalta que muitas temáticas da Psicologia foram foco de interesse e preocupação por parte de ilustres pensadores, tais como Platão, Aristóteles, Descartes, Bacon, Locke, Herbart, dentre outros. *Grosso modo*, destaca que o interesse de Platão por fenômenos de natureza psíquica pode ser percebido nas suas reflexões sobre o processo de intelecção pura, denominado por ele noesis, referindo-se à capacidade intelectiva que habilita o ser humano a tornar fatos e objetos inteligíveis. Aristóteles evidenciava interesse por questões relacionadas à aprendizagem e as leis de associação, preconizando a influência dos sentidos e da experiência sobre o processo de produção de conhecimentos. O racionalismo de Descartes colocava em evidência o papel da cognição no processo de questionamento sobre a verdade, uma vez que postulava ser a dúvida o caminho para o conhecimento. Bacon também mostrou interesse por questões da Psicologia ao abordar o papel do conhecimento na relação do homem com a natureza, de modo que o conhecimento conferiria ao homem um poder sobre a natureza, a qual seria por ele estudada sob a égide do método científico. Locke, ao ampliar o pensamento aristotélico sobre o papel dos sentidos na produção do conhecimento, ressalta que a mente seria a instância psíquica na qual se imprimiriam todas as sensações, percepções e estímulos provenientes do meio, disponibilizados por intermédio dos sentidos. Contudo, para o autor, foram as ideias de Herbert que mais evidenciaram elementos de uma psicologia filosófica, ao propor uma teoria de aprendizagem pautada na concepção de que as sensações e ideias seriam produto da experiência, ou seja, a aprendizagem decorreria da experiência prática. (COLL SALVADOR, 1999).

A Psicologia deu início à emancipação da Filosofia na medida em que assumiu o estudo do comportamento e dos processos mentais como foco central de suas pesquisas. Organizou um conjunto de métodos e procedimentos científicos capazes de explicar as peculiaridades, diferenças e respostas comportamentais, fenômenos psicológicos como a percepção, a atenção, a memória, a consciência, a relação entre fenômenos orgânicos e mentais, dentre outros. Para constituir-se em um campo científico autônomo, a Psicologia teve que definir o seu objeto de estudo, delimitar e demarcar o seu campo de atuação, formular métodos e procedimentos rigorosos voltados para a explicação científica e, ainda, elaborar um conjunto de teorias explicativas.

Campos (2008) destaca que o delineamento da Psicologia como ciência positiva teve início no final do século XIX, em território europeu, particularmente, na Alemanha, França e Suíça, com a criação dos primeiros laboratórios universitários destinados ao estudo da mente humana. A preocupação com o rigor científico que tais estudos deveriam assumir com vistas à

conquista de credibilidade científica colaborou para que as pesquisas desenvolvidas na área fossem conduzidas com base em dados objetivos e passíveis de mensuração.

Bock (2001) registra que a Alemanha se constituiu no berço da Psicologia Moderna, tendo Wilhelm Wundt (1832-1926) como um dos grandes precursores dessa nova área do conhecimento que se delineava. Wundt fundou, em Leipzig, o primeiro laboratório destinado especificamente para estudos e investigações da Psicologia. Os trabalhos desenvolvidos por Wundt e os pesquisadores também alemães Ernst Heinrich Weber e Gustav Theodor Fechner da Universidade de Leipzig impulsionaram o processo de delimitação do campo investigativo da Psicologia. Demais pesquisadores, como o inglês Edward B. Titchner e o americano William James migraram para a Alemanha a fim de desenvolver seus estudos na área da Psicologia.

Cabe destacar que, o movimento rumo à cientificidade, empenhado pela Psicologia fazia parte de um cenário de maior amplitude no campo científico nos séculos XVIII e XIX, intensificado pelas pesquisas e descobertas realizadas no campo da Medicina que, em consonância com o movimento de Higiene Mental¹⁵, buscava organizar um conjunto de conhecimentos que pudessem prevenir o aparecimento de distúrbios mentais e demais patologias que viessem comprometer a integridade física e mental da população e, de certo modo, a sua capacidade produtiva. Tal situação foi acompanhada por importantes conquistas em outros setores, como o uso de motores a vapor, uma nova tecnologia que, na época, desencadeou outros avanços. Em meio a esse panorama, a Psicologia não se mantém imune às influências da Biologia e das Ciências Naturais na constituição do seu campo científico, especialmente àquelas advindas do campo da Fisiologia, a lembrar das importantes contribuições decorrentes das pesquisas desenvolvidas pelo médico-fisiologista Ivan Pavlov sobre o processo de condicionamento de estímulos, que resultaram na elaboração da Teoria do Condicionamento Clássico, de sua autoria.

Assim, em meados do século XIX, o que se percebe é que os temas da Psicologia, até então misturados aos estudos da Filosofia, passaram a ser analisados também por outros campos científicos como a Fisiologia, a Neurofisiologia e a Neuroanatomia, cujas pesquisas pretendiam explicar, cientificamente, o funcionamento do psiquismo humano. Esse cenário

¹⁵ Considerada como um setor da Medicina Preventiva, foi instituída no Brasil no início do século XX, pelo médico Gustavo Riedel, com o propósito de atuar na prevenção de deficiências, desajustamentos, vícios e/ou demais patologias que pudessem gerar problemas como delinquência e outras mazelas que viessem a comprometer a harmonia e o bem estar da sociedade. Trazia, no seu bojo, princípios eugenistas, além dos higienistas. As atividades preventivas almejadas pela área eram propagadas através de ambulatórios psiquiátricos e centros de serviço social. O movimento da Higiene Mental viu na escola um lugar estratégico para aplicar e difundir seus preceitos higienistas. (BOARINI; YAMAMOTO, 2004).

colaborou para que ocorresse uma transposição dos métodos da ciência natural para o estudo do homem e, também, da sociedade. O quadro também contribuiu para o fortalecimento da Psicologia como campo científico. É importante registrar que, nesse período, três grandes dimensões orientavam o desenvolvimento da Psicologia científica: o estudo das diferenças individuais e a mensuração do comportamento, o estudo de situações e processos envolvendo a aprendizagem e o estudo sobre o desenvolvimento infantil.

Estudos realizadas por importantes pesquisadores vieram a consolidar, cada vez mais, o estatuto de ciência conquistado pela Psicologia. Na França, em 1905, Alfred Binet e Théodore Simon desenvolveram pesquisas para aferir o desenvolvimento da inteligência humana, cuja sistematização culminou na organização da Escala Métrica da Inteligência¹⁶, destinada a medir as diferenças no desempenho cognitivo de crianças por meio de um conjunto de testes envolvendo a memória e o raciocínio lógico. Esse projeto foi efetivado em atendimento a uma solicitação realizada pelo Ministério da Educação da França, mobilizado pelo grande número de crianças com dificuldades escolares. O instrumento avaliativo desenvolvido por esses pesquisadores ficou conhecido como os testes de quociente intelectual- QI. Em Genebra, território suíço, Édouard Claparède e Pierre Bovet realizavam estudos sobre o desenvolvimento infantil, na Escola de Ciências da Educação, conhecida como Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundada por Claparède no ano de 1912. No início dos anos de 1920, Jean Piaget despontava como um jovem cientista, cujas pesquisas sobre o desenvolvimento humano começavam a despertar o interesse da comunidade científica da época e, em particular, de Édouard Claparède. O fato de Jean Piaget ter enviado à Claparède o artigo intitulado “*La pensée symbolique et la pensée chez l’enfant*”, para publicação nos *Archives de Psychologie*¹⁷, colaborou para que ele recebesse de Claparède, no ano de 1921, o convite para dirigir o Instituto Jean-Jacques Rousseau. (VASCONCELOS, 1996). Ao mesmo tempo, na Áustria, Sigmund Freud, em parceria com demais integrantes do Círculo Psicanalítico de Viena, já propagava suas ideias sobre o funcionamento do psiquismo humano e defendia a pertinência dos princípios psicanalíticos empregados a favor do campo educacional. Na Rússia, aproximadamente em 1920, Lev S. Vigotski e colaboradores difundiam seus estudos no campo da Linguística e da Psicologia, sob a égide epistemológica

¹⁶ Também conhecida como Escala Binet-Simon, é um instrumento avaliativo para mensurar a capacidade cognitiva de indivíduos em comparação à capacidade de demais sujeitos da sua mesma faixa etária. O constructo “idade mental” decorreu dessa prática.

¹⁷ *Archives de Psychologie*, revista fundada por Édouard Claparède, constituiu um dos primeiros periódicos (publicados em francês) com o propósito de divulgar os resultados de pesquisas desenvolvidas no campo da Psicologia. (VASCONCELOS, 1996).

do Materialismo Histórico (CAMPOS, 2008). Nos Estados Unidos, estudos de pesquisadores de renome como William James, Granville Stanley Hall, James McKeen Cattell, Edward Lee Thorndike, Lewis Terman, John Broadus Watson, Burrhus Skinner contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento da Psicologia norteamericana (ROCHA, 2013).

Assim, o aumento e a propagação dos saberes científicos produzidos pelo campo da Psicologia contribuiu para o seu fortalecimento e para a consolidação do seu estatuto científico, situação não exclusiva ao campo da Psicologia, uma vez que essa premissa se aplica para todo e qualquer campo científico. Conforme Bourdieu (1983), a produção de bens simbólicos, mola propulsora que mobiliza a ação dos agentes de todo campo científico, é a ferramenta empregada para a obtenção de autoridade e legitimidade científica. A posse desses bens viabiliza o acúmulo de reconhecimento, a consagração, o respeito, a legitimidade e o prestígio acadêmico, virtudes simbólicas que, dentre outras, são angariadas pelos agentes que constituem o campo.

O movimento que agitou o campo da Psicologia na Europa e nos Estados Unidos e que edificou sua condição de ciência autônoma, influenciou a constituição do campo da Psicologia no Brasil, que teve início quando a Psicologia já estava consolidada cientificamente no cenário internacional. O processo de apropriação dos saberes que até então vinham sendo discutidos no exterior e o seu ingresso no cenário brasileiro foi protagonizado por um grupo de intelectuais brasileiros¹⁸, cuja inserção em contextos educacionais estrangeiros para realizar cursos de especialização colaborou para a disseminação das discussões que lá se realizavam. Esse processo foi reforçado pelo aceite, por parte de renomados pesquisadores estrangeiros¹⁹ da área da Psicologia, em ministrar, no Brasil, palestras e cursos para professores e profissionais da educação.

Referindo-se à importância e influência decorrente da participação dos intelectuais brasileiros nas discussões políticas e educacionais que marcaram as décadas entre 1920 e 1940. Pagni (2000) destaca que tal influência era legitimada pelo capital simbólico que os mesmos possuíam, ou seja, pelo saber científico por eles demonstrado nas discussões político-educacionais que movimentavam o cenário do país nesse período. Do mesmo modo,

¹⁸ Anísio Teixeira, Noemy Silveira Rudolfer e Isaías Alves fizeram curso de especialização no Teachers College da Columbia, nos Estados Unidos. Lourenço Filho visitou essa instituição em 1935 (ROCHA, 2013).

¹⁹ Atendendo ao pedido realizado pelo Estado de Minas Gerais, na ocasião da reforma de ensino coordenada por Francisco Campos (1928), os seguintes estudiosos vieram, em 1929, ministrar cursos e palestras no Brasil: Théodore Simon, Léon Walther, Édouard Claparède e Helena Antipoff (BONFIM; ALBERGARIA, 2006, p.3-4).

remetendo-se à atuação dos intelectuais dessa época, Sganderia e Carvalho (2010, p.109) registram que, na ocasião, esperava-se que

[...] essa intelectualidade trabalhasse de forma a contribuir para a resolução dos problemas educacionais existentes, em várias frentes: estruturação de associações profissionais, construção de um sistema de ensino, formação e profissionalização docente e produção de conhecimentos teóricos e técnicos.

A experiência vivida por alguns intelectuais brasileiros junto a instituições no exterior serviu não somente para corroborar o entendimento de que a organização da educação brasileira deveria assumir uma nova configuração, em oposição ao modelo tradicionalista que até então predominava no cenário nacional, como também, para tornar evidente a necessidade de se imprimir uma marca de cientificidade ao campo educacional, conquistada por intermédio do desenvolvimento de pesquisas científicas. Cabe informar que as discussões sobre a necessidade de reformas no campo educacional brasileiro já ocorriam em diversos estados do país na ocasião em que esses intercâmbios aconteciam.

A participação dos intelectuais brasileiros que assumiam papéis de liderança política e educacional no país foi de vital importância para o processo de reorganização do cenário educacional do país, considerando sua urgência e o calor das discussões que afloravam desse processo, que marcaram o início do século XX, em especial, a década de 1920. Destacam-se, nesse processo, os nomes de Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Noemy Silveira Rudolfer, Afrânio Peixoto, Raul Carlos Briquet, Cecília Meirelles, Edgar Roquette Pinto, Júlio de Mesquita Filho, dentre outros²⁰. É recorrente, na historiografia que versa sobre o assunto, o emprego de denominações como Pioneiros da Escola Nova, renovadores e escolanovistas para referendar esse grupo de intelectuais. No caso da presente pesquisa, optou-se pelo uso concomitante das expressões pioneiros e/ou escolanovistas.

A contribuição dos escolanovistas também teve grande incidência no processo de formação de professores, considerando a necessidade de investimentos na qualificação desses profissionais, os quais assumiriam importante tarefa na formação do cidadão almejado no

²⁰ Vinte e seis educadores assinaram o Manifesto da Educação Nova, a saber: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Rouquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Junior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Resende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. (VIDAL, 2013, p. 579-580).

novo projeto educacional que se delineava no país. Foi por intermédio da ação de muitos desses intelectuais que ocorreu a inserção dos Laboratórios de Psicologia Experimental junto às Escolas Normais. As Escolas Normais constituíram-se em espaços direcionados para a formação científica e sistematizada de professores que iriam assumir a docência no ensino primário. Segundo Gebrim (2002, p. 145), as Escolas Normais que “[...] existiam desde a metade do século XIX, iriam incorporar paulatinamente o conhecimento psicológico na educação, por meio do ensino de Psicologia, da produção de pesquisas e estudos em laboratórios e nas práticas desenvolvidas em sala de aula”. De acordo com a autora, os estudos da Psicologia centravam-se, *grosso modo*, em duas vertentes teóricas: nos pressupostos centrais da teoria piagetiana, que, em muito, alicerçavam os princípios escolanovistas e, ainda, na perspectiva psicométrica e tecnicista, materializada na escala métrica de Simon e Binet, que acompanhava os estudos experimentais desenvolvidos nos recém criados Laboratórios da Psicologia Experimental.

Alves (1997) também atribui à Jean Piaget e Alfred Binet o adjetivo de colaboradores teóricos no processo de formação docente efetivado nesses centros e, evidencia ainda, a influência dos trabalhos de Claparède nesse processo. Tal panorama indica que o ingresso da Psicologia no Brasil foi fortalecido pela inserção da disciplina de Psicologia nos Laboratórios de Psicologia implementados junto às Escolas Normais.

A tônica que fundamentava as discussões que tiveram início na década de 1920 centrava-se na necessidade de uma renovação social, cuja conquista se daria por intermédio de uma renovação pedagógica. Proliferam no país discussões travadas no campo educacional que destacavam a necessidade de a educação brasileira assumir outra configuração, capaz de responder aos novos imperativos sociais que emergiam do processo de expansão do capitalismo no país e, acima de tudo, que colaborasse para o desenvolvimento do espírito cívico e moral da população brasileira. Almejava-se a formação de um cidadão mais instruído, tecnicamente habilitado para o desempenho das novas funções que emanavam do mercado de trabalho, consciente do seu papel para a manutenção da ordem social e, não obstante, um eleitor alfabetizado. Nessa perspectiva, a educação se apresentava como a promotora da reforma social tão almejada e, como consequência, a escola seria um importante lócus para tal transformação. Essa proposta representava a síntese do pensamento progressista de um grupo de educadores que lutavam por um sistema educacional laico e descentralizado, sob a responsabilidade do Estado e, assim sendo, disponibilizado como direito a todos os brasileiros.

A concepção de ensino e aprendizagem expressa no projeto de renovação pedagógica dos pioneiros opunha-se, radicalmente, à concepção subjacente ao ensino tradicional, evidenciando a necessidade de o aprendiz desempenhar um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem. A contraposição frente às práticas tradicionais assentava-se, especialmente, no respeito à criança e no reconhecimento dos seus interesses e das necessidades específicas do seu desenvolvimento. Cabe ressaltar que a ideia de criança subjacente a tal concepção era desvinculada dos elementos históricos e sociais que constituem a condição humana. O desenvolvimento infantil era abordado como um processo natural, regido por leis universais e determinantes.

O novo modelo educacional pretendido implicava em mudanças na organização do trabalho educativo realizado pelas instituições escolares, na relação entre o professor e os alunos, nas concepções sobre o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem, na ação pedagógica efetivada pelos professores, nos programas curriculares e em outras situações do universo escolar. Cunha (1994, p. 67-68), referindo-se às transformações previstas pelo projeto de renovação educacional dos pioneiros nos programas curriculares, destaca as diferentes razões que as justificariam:

O que se busca é a modernização do programa de ensino, por motivos que se encontram em vários âmbitos científicos. Há razões de ordem biológica, uma vez que as leis do desenvolvimento humano, e do educando em particular, condenam que se ministre para todas as crianças, ao mesmo tempo, a mesma quantidade e a mesma qualidade de conhecimento. Há razões de ordem sociológica, pois o programa “único, preestabelecido e intangível como um dogma”, só promove a desambientação do indivíduo, sua inaptidão às condições locais do meio em que vive. As razões no plano psicológico sustentam que o programa tradicional - um aparatoso e sistematizado rol de conhecimentos que as crianças têm que aprender por acréscimo ou superposição - contraria a “moderna concepção funcional do ensino”, cujas teses afirmam que “conhecimento é autocriação e não qualquer coisa suscetível de transmitir-se”. Por fim, há razões de ordem didática que preveem “o aprendizado em situação completa ou total” e não com base em funções psíquicas isoladas.

O movimento em prol da organização de um novo sistema educacional, conhecido como movimento escolanovista, disseminou as discussões acadêmicas sobre o processo educativo e exigiu, por parte das lideranças políticas e educacionais da época, medidas que viabilizassem a proposta almejada. Dentre as demandas imperativas, nesse contexto, estava a organização de entidades representativas e associações profissionais para auxiliar a concretização dos ideais de renovação. Havia urgência em ampliar a oferta da rede escolar para atender a demanda em obter investimentos para a formação docente, e, não obstante, em

sistematizar os pressupostos basilares que orientariam a construção de um sistema de ensino e as reformas curriculares necessárias.

As discussões que permeavam todo o processo de delineamento do novo ideário político-educacional encontraram, naturalmente, algumas resistências e oposições, especialmente por parte daqueles que lutavam pela manutenção da ordem política e educacional tradicional que vigorava até então. A tensão mais expressiva que se fazia presente nesse processo provinha da falta de sintonia entre o pensamento dos católicos e o pensamento dos renovadores diante da natureza do sistema educacional a ser efetivado pelas instâncias responsáveis: confessional ou laico; privado ou público; remunerado ou gratuito. O ponto nevrálgico que gerava a dissonância entre católicos e escolanovistas ia além da esfera escolar, pois implicava uma discussão maior, que envolvia o próprio modelo de organização social vigente.

Um fato importante que aconteceu em meio a esse panorama foi a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação-ABE, com sede no Rio de Janeiro, instituída com o propósito de sistematizar os estudos e discussões sobre os rumos da educação brasileira. Constituída por profissionais de diferentes áreas, como engenheiros, médicos, advogados, professores, fomentava o debate sobre questões do campo educacional. Em sintonia com a atribuição para a qual foi criada, a ABE viabilizou debates sobre a organização do sistema educacional brasileiro, atuando como mediadora nos embates travados entre católicos e escolanovistas.

Segundo Antunes (2008), os católicos, grupo de educadores formado pelo laicato intelectual católico, tinham a intenção de combater as bases agnósticas e laicistas do regime republicano e propagar a doutrina cristã por intermédio de uma educação confessional. Para tanto, o grupo empreendeu esforços para manter o ensino religioso nas escolas, na mesma medida em que combatiam a proposta de um ensino leigo. O grupo dos escolanovistas, em contrapartida, era constituído por intelectuais que assumiam cargos e lideranças no contexto político-educacional brasileiro e suas propostas estavam vinculadas à oferta de um ensino leigo, público e gratuito, efetivado sob a égide de uma nova proposta educacional. Sganderia e Carvalho (2010, p.110) afirmam que

[...] essas diferentes concepções de educação defendidas por cada um dos grupos geraram disputas internas no campo educacional brasileiro: a Igreja católica que queria manter o monopólio sobre a educação brasileira e os renovadores que buscavam a redefinição deste capital tornando a educação pública e laica.

O auge da dissonância entre os dois grupos aconteceu na ocasião da IV Conferência Nacional da Educação, promovida pela ABE e realizada no Distrito Federal, em 1931. Nela, o grupo dos pioneiros ficou insatisfeito diante do fato da pauta da reunião não ter contemplado o debate sobre a temática e, em decorrência disso, optaram pela elaboração de um documento que sintetizasse o ideário educacional por eles pretendido, dando origem ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, cuja divulgação contou com a ajuda sistemática de Lourenço Filho, um dos principais idealizadores do movimento.

A participação de Lourenço Filho no movimento escolanovista foi de significativo valor, não somente para o fortalecimento e a propagação do ideário de renovação educacional proposto pela intelectualidade da época, mas, sobretudo, para a constituição da Psicologia da Educação no campo educacional brasileiro.

Os ideais basilares da proposta da Escola Nova ressaltavam a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem e, em decorrência disso, preconizava-se que a escola deveria assumir uma nova configuração, rompendo com o modelo de ensino tradicional que até então vigorava. Deveria orientar a sua ação educativa através de metodologias diferenciadas, que levassem em consideração as diferenças individuais e as peculiaridades do desenvolvimento cognitivo de cada aprendiz. A aprendizagem passa a ser concebida como resultado de um processo psíquico mobilizado pelo próprio aluno, protagonista do seu desenvolvimento cognitivo e o centro de todo o processo educativo.

A nova concepção de infância e de desenvolvimento cognitivo que subjazia o ideário escolanovista encontrava respaldo científico no conjunto de conhecimentos sistematizados pela área da Psicologia. Tais discussões acabaram por enaltecer o papel e a participação da Psicologia na área educacional, fato que causou resistência por parte de alguns estudiosos. Em sua defesa, Lourenço Filho registrou:

Isso não significa que a educação possa a ser fundada somente na psicologia. Será preciso refugar esse ponto unilateral. A psicologia por si só não resolve nenhuma questão da educação, embora se deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema da técnica educativa chega a ser encaminhado ou, ao menos, proposto. (LOURENÇO FILHO, 1929 apud GEBRIM, 2002, p.10).

Diante do ideário progressista difundido pela Escola Nova, a Psicologia, em parceria com a Biologia e com a Sociologia, é conclamada a contribuir com seus conhecimentos para esclarecer as características do desenvolvimento da criança, em seus aspectos físicos, psíquicos e sociais, destacando os verdadeiros fins da educação. Além de provedora de tais

conhecimentos, a Psicologia passa a ser considerada como ciência capaz de conferir, por intermédio das suas pesquisas e da aplicação de testes psicométricos, credibilidade científica aos fenômenos e práticas educativas estudadas pelo campo da Educação. A interlocução entre a Educação e a Psicologia se fortalece, tendo em vista que dentre os princípios escolanovistas destacava-se a preocupação com a produção de conhecimentos científicos e sistematizados sobre o fenômeno educativo, cujo intuito central era extirpar do campo educacional argumentos explicativos que vinculavam o desempenho escolar a preceitos subjetivistas como dom, herança cognitiva e capacidades inatas.

Desse modo, o rigor e o controle científico presente nas pesquisas norte-americanas desenvolvidas nos Laboratórios de Psicologia Experimental e observadas pelos intelectuais brasileiros na ocasião de seus estudos no exterior, mostravam-se fecundos frente aos propósitos de cientificidade almejados no projeto dos pioneiros escolanovistas, uma vez que cumpriam dupla função: por um lado disponibilizavam informações fidedignas quanto ao desempenho e características individuais de cada aluno, dados indispensáveis para a elaboração de um planejamento pedagógico voltado para a necessidades educativas de cada aluno e, por outro, asseveravam o caráter de cientificidade presente em tais pesquisas.

Assim, a implantação de Laboratórios de Psicologia Experimental²¹ no país configurou-se como importante passo rumo a consolidação do campo da Psicologia no Brasil. Instalados junto às Escolas Normais de grandes centros do país, desenvolviam pesquisas e testes que deram destaque à Psicometria, subárea da Psicologia que se consolidou pautada na preocupação em mensurar o comportamento do homem, em especial, de seus aspectos cognitivos. Inspirada no positivismo, esse campo orienta suas pesquisas sob a égide do rigor, regularidade e controle, conquistados pelo do emprego de uma abordagem quantitativa. Assim, o modelo psicológico positivista, já instituído no continente europeu e norte-americano, foi importado para a realidade educacional brasileira e atuou, especialmente no início do século XX, como balizador de práticas educativas.

Sob os fundamentos da Psicometria, a Psicologia intensificou pesquisas voltadas para explicar o desempenho individual das pessoas frente a uma determinada tarefa, computando resultados que evidenciavam o número de erros e acertos cometidos na sua execução, o tempo empregado, o grau de precisão e a regularidade das respostas. Assim, a Psicologia encontra nos testes psicométricos um caminho para o fortalecimento da sua condição de ciência, movimento que se apresentou nas grandes cidades do país.

²¹ Também denominados como Laboratório de Pedagogia Experimental.

É pertinente ressaltar que essa perspectiva psicológica encontrou terreno fértil no campo educacional. Avaliar e classificar alunos traduzia-se em valiosa ferramenta pedagógica a serviço dos profissionais da Educação, os quais munidos de informações sobre o nível de desenvolvimento cognitivo de seus alunos e influenciados pelas expectativas pedagógicas que se depreendiam da avaliação psicológica dos mesmos, poderiam agrupá-los a partir de critérios como fortes e fracos, aptos e não-aptos, normais e limítrofes. Tal prática classificatória era dissonante aos princípios preconizados pelo movimento escolanovista, pautados no respeito ao aluno e às diferenças individuais. Entretanto, a interpretação e transposição dos fundamentos psicométricos para a realidade escolar não correspondia aos propósitos dos renovadores. Lamentavelmente, com o aval concedido pelo diagnóstico prescrito em laudos psicológicos, alguns profissionais da Educação consideraram pertinente a lógica escolar pautada na classificação dos alunos a partir de suas supostas capacidades e aptidões. Em decorrência, naturalizou-se a prática de separar os alunos em turmas diferenciadas, organizadas a partir do nível de desenvolvimento cognitivo de cada aluno. Em alguns casos, quando a instituição escolar comportava várias turmas de uma mesma série, era comum haver uma associação entre a letra que designava determinada turma e o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos nela alocados, de modo que os melhores alunos ficavam concentrados na Turma A e, numa perspectiva decrescente, a Turma D comportaria os alunos que apresentavam maior dificuldade no processo de aprendizagem. A lógica que orientava a classificação dos alunos pautava-se no princípio da meritocracia: aquele que se esforçasse e fizesse por merecer, por intermédio de bons resultados e de comportamento desejável, teria a devida recompensa, corroborando a conexão causa-efeito. Vale destacar, que tal lógica classificatória não se restringia somente ao corpo discente, podendo, em alguns casos, ser estendida aos professores, pois os novatos assumiriam a responsabilidade pela docência nas turmas consideradas mais difíceis, ou seja, em qualquer turma diferente de A e B. Esse quadro elucida uma das situações que colocam em evidência o efeito contundente que os testes psicométricos causaram nas primeiras aproximações entre a Psicologia e a Educação, a despeito da colaboração que os mesmos prestaram para a conquista de maior cientificidade por parte da Psicologia.

O emprego dos testes típicos da Psicometria foi considerado (e valorizado) como uma ferramenta capaz de extirpar o viés subjetivista e metafísico que, por muito tempo, imperou no setor educacional. Todavia, os resultados dos testes psicométricos apresentavam dupla interpretação: por um lado buscavam suprimir elementos subjetivos das explicações sobre o fenômeno educativo, por outro evidenciavam uma abordagem individualista do

processo educativo. Além da tendência classificatória, a interpretação dos resultados provenientes da aplicação de testes e outras ferramentas de aferição de desempenho escolar, em muitas vezes, foram acompanhadas por interpretações de natureza inatista sobre o desenvolvimento psicológico, como se os resultados obtidos pelos alunos nos testes psicométricos fossem a expressão numérica do potencial cognitivo por eles herdado. Essa interpretação, igualmente equivocada, abria precedente para o entendimento de que, no caso dos alunos com desempenho cognitivo considerado insuficiente, pouco restava ao professor para reverter tal situação, uma vez que a mesma seria decorrente de um determinismo biológico. Esta percepção do intelecto encontra respaldo na perspectiva psicológica que considera que o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo é biologicamente determinado e, dessa forma, a explicação para as diferenças individuais deveria ser buscada na constituição de cada pessoa. Tal interpretação gerou efeitos nefastos no campo educacional, na medida em que naturalizou as dificuldades escolares e incutiu a ideia de que o próprio aluno seria o responsável pelo seu fracasso na escola, consequência inevitável da sua limitação cognitiva.

Mas, se por um lado, as pesquisas psicométricas contribuíram para imprimir um caráter de cientificidade à Psicologia, por outro, acabaram por distanciá-la dos fatores sociais, culturais, históricos e políticos que também participam dos fenômenos tipicamente humanos. Ao valorizar o controle, a aplicação de regras, o rigor metodológico, as leis universais, os padrões comportamentais, legitimando os resultados de pesquisa por intermédio de índices estatísticos, a Psicologia teve o seu desenvolvimento centrado em um modelo de ciência normativa, com forte tendência à conformação dos indivíduos em modelos padronizados e tipologias, atendendo, mesmo que sem a intenção, aos interesses de um projeto burguês, pautado nas regras ditadas pelo modelo capitalista (YAZLLE, 1997). Guzzo et al (2010), referindo-se à crítica direcionada à essa perspectiva que marcou o início da história da Psicologia, asseveram que o predomínio do tratamento quantitativo no processo de elaboração do conhecimento científico não desvela, por si só, os elementos constituintes da realidade concreta que está sob investigação, pois se mantém focado na descrição de fenômenos, muitas vezes, desvinculados da multiplicidade de fatores que compõem a realidade em que o fato se insere.

É pertinente registrar que a presença forte da Psicometria na primeira metade do século XX não corresponde à ausência de outros modelos psicológicos, mas o viés psicométrico se mostrava expressivo. Para além do respaldo científico que deveria legitimar as novas práticas educativas, o movimento escolanovista ressaltava a necessidade do professor ter conhecimento sobre o desenvolvimento de seus alunos para organizar um

trabalho pedagógico diferenciado e consonante com os princípios do projeto de renovação educacional.

O conhecimento sobre as peculiaridades do desenvolvimento do aprendiz tornava-se, nessa perspectiva, condição imprescindível para o sucesso do trabalho educativo efetivado pela escola. Valorizada em alta escala, a Psicologia da Educação é reconhecida como importante disciplina no processo de formação docente. A reforma educacional pretendida pelos pioneiros da Escola Nova requeria, decididamente, investimentos maciços na formação dos professores. Assim, o processo de formação docente foi alvo de atenção nesse do projeto educacional, dada a necessidade de se viabilizar o acesso e a apropriação dos princípios pedagógicos escolanovistas por parte dos professores, considerados como agentes da mudança pretendida. O objetivo era qualificar os docentes, instrumentalizando-os com saberes concernentes aos princípios escolanovistas, para que então, dotados de um novo olhar sobre o aluno, organizassem um trabalho pedagógico diferenciado, cujos arranjos didático-pedagógicos levassem em consideração o conjunto de características e peculiaridades específicas do desenvolvimento de cada aluno para promover a aprendizagem, considerada como um fenômeno mobilizado e auto-motivado pelo próprio aluno.

O ato educativo deveria, então, orientar-se a partir das necessidades dos alunos e as situações de aprendizagem deveriam ser de natureza prática, lúdica, tendo a experiência sensorial como eixo condutor da relação entre aluno e objeto de conhecimento. Caberia ao professor assumir a condição de facilitador do processo de aprendizagem de seus alunos, agora protagonistas de todo o processo educativo. Cunha (1994, p.67), ressalta que “[...] no pensamento escolanovista, parece haver uma tendência a destacar como primordial a atividade dos educandos no processo de aprendizagem, suas experiências criativas e a busca autônoma do conhecimento. Sob a orientação dos novos ensinamentos da Psicologia, a criança assume espaço privilegiado no interior da sala de aula”. Destaca-se, portanto, o viés funcional e pragmático atribuído ao papel formativo da Psicologia da Educação, ou seja, subsidiar o campo educacional com saberes sistematizados sobre o desenvolvimento humano, que devidamente apropriados pelos docentes, se materializariam em práticas pedagógicas mais significativas.

Conforme Massimi (1990), a Psicologia da Educação já se inseria, desde a década de 1920, no currículo dos cursos de formação das normalistas. Em sintonia com tal afirmação, Antunes (2007) registra que a Psicologia, em 1921, já era ofertada como disciplina optativa no currículo das Escolas Normais e, a partir de 1928, “[...] por decreto, a disciplina foi

inserida no currículo das Escolas Normais, juntamente com Pedagogia, História da Educação, Didática, Sociologia, Higiene e Puericultura”. (ANTUNES, 2007, p.76).

Não se tinha a noção, na época, que ali se encontrava a gênese de um dilema que acompanharia a área da Psicologia da Educação ao longo de toda a sua trajetória: por um lado, receberia o reconhecimento, por parte de alguns, da significativa contribuição por ela prestada ao campo educacional e, por outro, sentiria o peso das críticas a ela direcionadas pelo excesso de argumentos psicológicos presente nas explicações sobre o fenômeno educativo e, sobretudo, pela naturalização do comportamento do aprendiz. Ao abordar o comportamento do sujeito como produto da manifestação de potencialidades e/ou limitações próprias da natureza de cada indivíduo, a Psicologia da Educação dissocia o sujeito da sua realidade concreta. Há, assim, uma dicotomização da relação sujeito-sociedade, em que se procura analisar, de forma isolada, cada parte de uma realidade que é, na sua essência, indissociável. Bock (2003) expressa com clareza a indissociabilidade que sela a relação entre o sujeito e sua realidade histórico-cultural:

O mundo psicológico, como registro singular das relações vividas por cada um de nós, não tem nada de natural e não carrega potencialidades. Se constitui, como uma obra do próprio homem, na experiência de contato com o mundo cultural e social. (BOCK, 2003, p.23).

Isso permite depreender que o psicologismo gera interpretações limitadas sobre o fenômeno educativo. Um exemplo que elucida a perspectiva psicologizante que ainda hoje circunda o campo da Psicologia da Educação reside na forma como se percebe o fracasso escolar, tônica que há anos se apresenta como um desafio para o sistema educacional. Se analisado sob o viés da psicologização, tal fenômeno é considerado como uma decorrência das limitações e dificuldades próprias do desenvolvimento psicológico do aluno. Se, em contrapartida, é abordado a partir de uma perspectiva mais crítica, o fracasso escolar é reconhecido como produto de uma multiplicidade de fatores, dentre os quais estão o pedagógico, político, social, econômico, histórico, cultural e, em meio a todos, o psicológico (PATTO, 1990). As primeiras aproximações entre a Psicologia e o campo educacional brasileiro foram alicerçadas por uma concepção psicologizante do aluno, centrada na descrição de aptidões, habilidades, diferenças comportamentais e cognitivas.

A Psicologia da Educação, sob a égide de campo disciplinar prescritivo, seguiu conquistando espaço junto aos programas e currículos dos cursos de formação docente, iniciando pela Escola Normal e atingindo o contexto da Educação Superior. Assim, pode-se

considerar que, no Brasil, a história da Psicologia e da Psicologia da Educação se desenrola em meio à história do movimento da Escola Nova, ao que se depreende que a relação da Psicologia com a Educação configura-se como uma via de mão dupla, por um lado a Psicologia colabora com a constituição científica do campo educacional e, por outro, a Educação foi a base fundante do seu processo constitutivo no Brasil.

O processo de constituição do campo científico da Psicologia foi ampliado pelos desdobramentos que ocorreram, que culminou na sua ramificação em áreas específicas como Psicologia Clínica, Psicologia Social, Psicologia Organizacional, Psicologia Psicanalítica, Psicologia Esportiva, Psicologia Jurídica ou Criminal, Psicologia Fisiológica, Psicologia Educacional e outros novos campos que foram surgindo para atender às demandas de uma sociedade que tende a valorizar, cada vez mais, a especialização. Vale destacar que cada um dos subcampos da Psicologia não funciona de forma autônoma e isolada, mas de modo conexo e articulado, sem perder de vista a especificidade do conhecimento de cada um dos campos. Além de dialogar entre si, os campos da Psicologia interagem com outras áreas do conhecimento como Antropologia, Filosofia, Sociologia, Economia, Direito, Neurologia, Fisiologia, dentre outras. Manter um canal aberto de interlocução com os diferentes campos e, ainda, manter sua autenticidade epistemológica constitui-se um dos grandes desafios que instigam não somente o campo da Psicologia, mas todos os demais campos científicos.

Quanto ao campo, mais especificamente no que tange à Psicologia da Educação, é pertinente destacar a presença de uma fonte de tensão no seu interior, expressa nas discussões que abordam a identidade epistemológica da Psicologia da Educação, em que se pergunta se ela é uma simples ramificação da Psicologia ou um campo científico específico. A tensão que marca esse conflito dicotômico também se apresenta nas discussões que abordam a relação da Psicologia da Educação com o próprio campo da Educação, em que se questiona o grau de pertencimento da Psicologia da Educação em relação aos seus dois campos científicos, ou seja, a Psicologia da Educação pertenceria mais ao campo da Psicologia ou ao campo da Educação? Tal dilema assume materialidade visível nas situações em que pesquisadores da área, procuram a Psicologia da Educação dentre o rol das áreas de conhecimento elencadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ. No caso da tabela das áreas de conhecimento da CAPES, a Psicologia da Educação aparece com o título Psicologia Educacional e está arrolada dentre as subáreas da Educação que, por sua vez, integra o conjunto da grande área Ciências Humanas. Todavia, ao analisar as subáreas pertencentes à área da Psicologia (área de conhecimento igualmente integrante da grande área Ciências

Humanas), é possível encontrar subáreas como a Psicologia Cognitiva; Psicologia do ensino e da aprendizagem; Processos de Aprendizagem, Memória e Motivação; Processos Cognitivos e Atencionais; Estados subjetivos e emoção; Relações Interpessoais; Psicologia do Desenvolvimento Humano; Ensino e aprendizagem na sala de aula; Aprendizagem e desempenho acadêmico. No caso da tabela do CNPQ, a Psicologia Educacional não aparece como subárea da Educação, tampouco da Psicologia. Aparece na mesma escala de equivalência das duas áreas do conhecimento mencionadas, configurando-se como uma área do conhecimento pertencente à grande área das Ciências Humanas.

Tal dissonância acirra ainda mais o embate que se agita no interior do campo científico da Psicologia da Educação, também denominada como Psicologia Educacional. Diante de tal panorama torna-se inevitável perguntar: como resolver tamanho dilema epistemológico? Sem resposta para essa pergunta, em virtude da densidade e envergadura da mesma, a presente pesquisa se limita a incitar o debate ao apresentar novas perguntas: como separar a Psicologia da Educacional da Educação? Ou ainda, como separar a Psicologia da Psicologia da Educação? Por mais que se justifique a necessidade didática de um detalhamento tão pormenorizado das subáreas (ou temas) de conhecimento, tal fragmentação não tenderia a embaçar o olhar epistemológico do pesquisador? Talvez o emprego de um exemplo fictício se preste melhor para elucidar o teor das perguntas elencadas acima. Imaginemos um pesquisador da área da Psicologia da Educação que se propôs a investigar o conjunto de estratégias cognitivas mobilizadas por um grupo de alunos que tenta resolver cinco situações de natureza lógico-matemática. Como o pesquisador classificaria sua pesquisa levando em consideração as categorias que orientam as tabelas mencionadas? No caso do registro seguindo a tabela da CAPES, a pesquisa se enquadraria perfeitamente na subárea Psicologia Educacional, pertencendo assim à grande área da Educação, visto que o objeto de estudo da Psicologia da Educação são os processos psicológicos inerentes ao fenômeno educativo. Todavia, também poderia ser classificada como uma pesquisa da área da Psicologia, uma vez que a área de conhecimento abarca estudos da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do ensino e da aprendizagem, Processos Cognitivos e Atencionais, dentre outras subáreas.

O exemplo empregado evidencia que, para fins didáticos, é possível encaixar um determinado objeto de estudo dentro de uma única área e/ou subárea categorizadas nas referidas tabelas, contudo, o encaixe epistemológico não aceita a lógica cartesiana de pertencimento. Pensar sobre o contorno epistemológico de um determinado objeto de estudo

implica pensar não somente naquilo que ele tem de mais específico, mas, sobretudo, na pluralidade dos elementos que o perpassam e o constituem.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa não tem a pretensão de questionar a estrutura de tais instrumentos, até porque não possui envergadura acadêmica que lhe permita tamanha proeza. O objetivo dos apontamentos registrados é, exclusivamente, constituir-se em elementos para a reflexão sobre o campo da Psicologia da Educação. O exemplo fictício utilizado se prestou, absolutamente, para elucidar uma tensão que se faz presente no interior do campo de conhecimento, para corroborar a concepção assumida na pesquisa sobre a identidade epistemológica da Psicologia da Educação, tratada aqui como um campo específico de conhecimento, e não somente como subárea da Psicologia.

A Psicologia da Educação é, para além de uma ramificação da área da Psicologia, um campo científico específico que surgiu com o propósito de investigar cientificamente os fenômenos educativos. Para Antunes (2008, p. 472), a Psicologia da Educação visa “[...] fornecer categorias teóricas e conceitos que permitam a compreensão dos processos psicológicos que constituem o sujeito do processo educativo e são necessários para a efetivação da ação pedagógica”. Ela procura fomentar a produção de saberes relativos aos fenômenos psicológicos que perpassam o processo educativo. Para tanto, se debruça sobre as diversas formas que envolvem o ensinar e o aprender.

1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO CENÁRIO NACIONAL: UMA SÍNTESE

O campo da Pedagogia, desde o início da sua constituição, foi marcado pelo embate acerca da identidade do profissional a ser formado, se essa formação aconteceria em um curso de bacharelado e/ou licenciatura, quais seriam as instituições responsáveis por essa formação, a definição das disciplinas que integrariam a sua estrutura curricular, a carga horária e a duração do curso, o conjunto dos pressupostos epistemológicos, filosóficos, psicológicos e sociológicos que atuariam como fundamentos basilares dessa ciência, dentre outras questões pertinentes.

Tal situação não pode ser considerada como exclusiva da Pedagogia, uma vez que todos os diferentes campos são dinamizados pelo conjunto de forças, interesses e conflitos travados pelos agentes que participam do referido campo (BOURDIEU, 1996). Para esse autor, as lutas travadas no interior de um determinado campo social (com vistas a superação de seus problemas) se constituem em força motriz que imprime dinamismo e movimento ao

próprio campo. Assim, sob a luz das contribuições da teoria bourdieusiana, é possível considerar que a história da Pedagogia, assim como a história dos demais campos científicos, é produzida em meio a tensões, lutas, embates e conflitos internos, acompanhados pela influência proveniente dos fatores sociais e estruturais do meio em que se inserem. Essa constatação fica bastante evidenciada na história do Curso de Pedagogia no país, em especial, quando seus agentes, acompanhados pela força das entidades representativas da categoria, empreenderam esforços e imprimiram resistência frente ao teor contido em alguns documentos oficiais, os quais comprometiam não somente a identidade do Curso de Pedagogia, mas sua própria existência. Os detalhes desse processo serão pormenorizados no transcorrer do texto da presente pesquisa.

Compreender os elementos e circunstâncias que trabalharam a favor do desenvolvimento de uma determinada ciência, inclusive de seus percalços, amplia a compreensão da constituição dessa ciência na contemporaneidade. Ao abordar a história da Pedagogia, Cambi (1999) faz referência sobre a constatação da presença da educação na vida do homem desde a Antiguidade, viabilizando e garantindo a perpetuação da história e da cultura produzida pelo homem, de modo que a gênese da educação acaba por se confundir com a gênese humana. Para ele, os ideais filosóficos que inspiraram grandes pensadores da humanidade como Platão, Aristóteles, Sócrates, dentre outros, comportavam importantes princípios educativos, muitos dos quais continuam a orientar pesquisas e práticas educativas.

Práticas educativas compunham o cotidiano das sociedades mais primitivas, sendo efetivadas de forma mais direta e individualizada, nas relações cotidianas estabelecidas entre os integrantes dos grupos sociais. A preocupação com a educação também se materializava na figura dos preceptores, adultos contratados pelas famílias para assessorar as crianças nas mais diversas situações de aprendizagem, desde atividades corriqueiras até noções de geografia, história, cálculo, linguagem.

Cambi (1999) e Saviani (2012) destacam a indissociabilidade existente entre o homem e a educação, condição que contribuiu para que a Pedagogia fosse compreendida como correspondente de educação. A própria origem etimológica do termo “pedagogia”, proveniente do latim *paedagogatus*, cujo significado é educação/instrução, remete a tal correspondência.

Segundo Saviani (2012), não há uma coincidência entre a constituição teórica da Pedagogia como ciência e o desenvolvimento histórico do termo “pedagogia”. O autor informa que a generalização do termo se efetivou a partir do século XIX, quando a Pedagogia passa a ser designada como “[...] a conexão entre a elaboração consciente da ideia da

educação e o fazer consciente do processo educativo” (SAVIANI, 2012, p.6). Tal caracterização a afasta da correlação simplista e justaposta com a educação cotidiana e assistemática, imprimindo uma marca de cientificidade ao campo.

Pensar a Pedagogia como campo científico envolve pensar sobre o processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Teixeira (1989), remetendo-se a essa temática, ressalta que o processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil foi marcado, desde o período imperial, por princípios utilitaristas, os quais tiveram sua parcela de contribuição para o fortalecimento do processo de segregação social, pois a obtenção de um diploma universitário conferia ao indivíduo uma distinção social, reforçando assim a cultura do “doutor”. O indivíduo que cursava o ensino superior configurava-se, no imaginário social, como um sujeito culto e letrado, distinguindo-se dos demais. Logo, a busca pela educação superior atrelava-se muito mais ao desejo do indivíduo ascender na escalada social e qualificar-se para o mercado de trabalho do que, prioritariamente, à necessidade de ampliar sua bagagem cultural e elevar sua condição humana.

O ensino superior no Brasil assumiu um caráter ainda mais elitizado na medida que passou a atender aos princípios liberais que acompanhavam o início do processo de modernização do país, uma vez que a Colônia precisava qualificar membros da sua elite para o suprimento de importantes cargos políticos e administrativos. Dessa forma, o princípio educativo subjacente ao processo de institucionalização do ensino superior no país vinculava-se muito mais com os interesses socioeconômicos vigentes na época do que com o processo civilizatório propriamente dito. Todavia, não se pode desconsiderar a presença de um ideário civilizatório inerente à criação da instituição universitária no país, contudo, distante dos princípios educativos voltados à emancipação humana. A universidade era vista como locus privilegiado para a formação do espírito nacionalista e para a implementação de um projeto político, econômico e cultural pautado no culto ao progresso, no domínio da ciência e da técnica e no almejado processo de industrialização. Tal ideário caracterizava-se como um “projeto civilizador que propunha a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do estado nacional” (EVANGELISTA, 2002, p.19).

O processo educativo assume, assim, a configuração de instrumento, capaz de aproximar a sociedade da vida política do país e, ainda, o caminho para viabilizar a concretização do projeto de modernidade que se almejava na época. Acompanhando as demandas do cenário nacional, a Psicologia, por intermédio da aplicação de testes

psicológicos típicos da Psicometria, colaborava para a conformação do ideário civilizatório almejado, categorizando os indivíduos a partir de padrões comportamentais. Os testes psicométricos mensuravam o produto da atividade psíquica, ignorando o processo através do qual o indivíduo elaborava uma dada resposta. O intuito da Psicologia era buscar explicações objetivas para aspectos da subjetividade humana, elucidando as diferenças individuais e de personalidade manifestadas pelos indivíduos. Os esforços da área se voltavam para a explicação da existência de diferentes níveis de desempenho, aptidões e habilidades, consideradas como inerentes a cada indivíduo.

O processo de criação das universidades no país enfrentou a dificuldade decorrente da decisão de importar elementos do sistema educacional vigente na Universidade de Coimbra como modelo para o projeto educacional brasileiro, de modo que o país acabou por assumir um modelo de ensino superior que muito se distanciava da sua realidade. Esse fato, acrescido do recrudescimento de princípios liberais que insistiam em eximir o Estado da sua condição de principal provedor do ensino universitário público, contribuiu para o atraso da criação das universidades no país. Nem mesmo a Proclamação da República ocorrida em 1889 reverteu tal situação (TEIXEIRA, 1989), de modo que a lacuna gerada pela ausência de universidades no país gerou a multiplicação das faculdades isoladas.

No caso do Estado do Paraná, em meados de 1892, houve a tentativa de criação de uma universidade na capital, mas o projeto, sob coordenação de Rocha Pombo, não chegou a ser implementado. Névio de Campos, pesquisador que tem se dedicado ao estudo da história dos intelectuais, considera que a iniciativa de Rocha Pombo deve ser reconhecida como “...a primeira experiência paranaense que objetivava estabelecer uma universidade” (CAMPOS, 2008, p. 14). Esse autor informa que o ano de 1912 foi marcado pela criação da Universidade do Paraná, projeto político e educacional organizado por representantes de renome no estado paranaense, dentre os quais se destacam Victor Ferreira do Amaral e Nilo Cairo. A Universidade do Paraná era composta pelos cursos de Medicina, Obstetrícia, Odontologia, Direito, Engenharia Civil e Comércio. Contudo, em 1915, essa universidade sofre um processo de transformação para atender as exigências impostas pela Lei Maximiliano, documento oficial que instituía a necessidade da cidade eleita como sede da universidade ter um mínimo de 100 mil habitantes. Além disso, a referida lei estabelecia que uma escola de ensino superior somente poderia requerer sua ascensão ao patamar de universidade após transcorridos cinco anos do seu funcionamento. Dessa forma, a Universidade do Paraná passa a ter uma nova configuração, deixando o patamar de universidade e congregando faculdades isoladas, no caso, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito e a Faculdade de

Engenharia Civil. Em 1938, houve a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O cenário constituído por faculdades isoladas vigorou até 1946, ano em que ocorreu a unificação das faculdades mencionadas, culminando na conformação da Universidade do Paraná, agora integralizada pelas faculdades de Medicina, Direito, Engenharia Civil e Filosofia, Ciências e Letras. Por fim, no ano de 1950, a universidade é federalizada e passa a ser reconhecida como Universidade Federal do Paraná-UFPR, processo coordenado por Flávio Suplicy de Lacerda, que respondia pela reitoria da instituição nessa ocasião (CAMPOS, 2008).

As primeiras universidades brasileiras foram criadas somente no início do século XX, pelo Estado do Paraná e do Amazonas, entretanto, em 1918, tais projetos foram dissolvidos pelo fato de não cumprirem o que determinava a Lei Maximiliano de 1915, cujo imperativo legal foi mencionado anteriormente.

A criação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)²², em 7 de setembro de 1920, foi o primeiro indicativo de que o Governo Federal finalmente passaria a prestar maior apoio ao processo de implantação das universidades nas capitais do país. Todavia, cabe registrar, que tal apoio estava vinculado muito mais aos interesses políticos e econômicos da federação do que com os princípios legítimos que justificariam a criação de uma instituição de ensino superior: o fomento à cultura das ciências, o incentivo ao desenvolvimento de estudos científicos e literários, ao aperfeiçoamento de diferentes metodologias e a contribuição para o processo civilizatório da sociedade. O ritmo crescente do processo de urbanização e industrialização do país impôs à nação o imperativo de descentralizar alguns setores, dentre os quais o ensino universitário, repassando aos estados a responsabilidade pelo seu gerenciamento. Essa medida política, que alinha a educação superior aos interesses liberais de formação de profissionais para suprir as demandas do mercado de trabalho, contribuiu para o processo de interiorização do ensino superior nos estados brasileiros. A participação mais efetiva do Estado na dinâmica de institucionalização do ensino superior fez com que universidades fossem também instituídas em outras cidades, além das capitais.

O início desse processo de interiorização do ensino superior no Estado do Paraná remonta ao final da década de 1940, época marcada pela criação de várias faculdades no interior do estado. Vale mencionar, que o processo de interiorização do ensino superior no Paraná seguiu à guisa de todos os esforços empreendidos no processo de institucionalização da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que, grosso modo, pode ser sintetizado em cinco

²² A Universidade do Rio de Janeiro foi instituída, em 1920, a partir da fusão das faculdades isoladas de Direito, Medicina e Escola Politécnica. Com a reestruturação ocorrida em 1937 recebe a denominação de Universidade do Brasil. A partir de 1965 passou a ser chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

períodos significativos, a saber: o ano de 1892, personalizado pelo projeto pioneiro de universidade apresentado por Rocha Pombo; o ano de 1912, quando o projeto de universidade organizado por representantes da sociedade paranaense (dentre os quais Victor Ferreira do Amaral e Nilo Cairo) logrou êxito; o ano de 1915, quando a Universidade do Paraná foi impelida pelos imperativos da Lei Maximiliano a assumir a conformação de faculdades isoladas; o ano de 1938, marcado pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná e os anos de 1946 e 1950, quando ocorreram a restauração e federalização da universidade paranaense.

As primeiras universidades estaduais foram instituídas por ocasião da Reforma do Ensino Superior, implantada através da Lei nº 5.540/68. Dentre as universidades do interior do estado, as precursoras foram a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo reconhecimento aconteceu, respectivamente, em 1970 (SILVA, 2002).

Cabe destacar que a Universidade Estadual de Ponta Grossa, sede do Curso de Pedagogia investigado na presente pesquisa, teve sua origem “a partir da incorporação das Faculdades isoladas: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Ciências Econômica e Administrativa de Ponta Grossa” (UEPG, 1993, p.35). O Decreto nº 18.111/70 é o documento que oficializa o reconhecimento dessa instituição de ensino superior.

Ainda em relação à UEPG, vale mencionar que a criação do Curso de Pedagogia na instituição de ensino foi anterior à sua condição de universidade, pois o mesmo já integrava o rol de cursos ofertados pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, em conjunto com os cursos de Geografia e História, Matemática, Letras Neolatinas e Didática. A história do Curso de Pedagogia da UEPG é perpassada pela história do desenvolvimento da própria Pedagogia no país que, por sua vez, é igualmente influenciada pelos acontecimentos culturais e socioeconômicos que marcaram o cenário nacional em 1930, caracterizado por Brzezinski (1996) como a Revolução de 1930, marco histórico que retrata o período de evolução do pensamento pedagógico no Brasil. Essa autora destaca que os avanços sentidos no campo educacional, em especial no que tange ao processo de institucionalização da formação de professores para atuar no Curso Normal e no Ensino Médio, decorreram de um projeto de reconstrução social acalentado na época, que tinha nos Pioneiros da Escola Nova seus mais expressivos representantes. Os princípios defendidos pelos pioneiros foram

expressos na Carta Magna da Educação de 1932, que veio a se tornar pública sob a forma do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova²³.

Desse modo, é pertinente afirmar que a dinâmica de institucionalização da Pedagogia no sistema educacional brasileiro foi influenciada pelos imperativos sociais impostos pelo processo de modernização da sociedade, que almejava não somente a formação de indivíduos mais civilizados e instruídos, mas, principalmente, a formação de técnicos e profissionais qualificados para atuar no mercado de trabalho. Diante de tal demanda, acirrou-se a necessidade de criação de cursos superiores destinados à formação de professores, profissionais que iriam assumir a responsabilidade pela educação da população, de modo a torná-la mais instruída, civilizada, qualificada e, conseqüentemente, mais produtiva. A pretensão era “[...] formar as novas elites para servir o Estado e, ao mesmo tempo, promover a formação da nacionalidade por intermédio de uma cultura nacional e de uma educação moral sólidas que assegurassem o progresso de nossa civilização, dentro da ordem estabelecida e sem ruptura política” (PAGNI, 2000, p.49).

Assim, em consonância com o processo de implantação do ensino superior no Brasil, a história da Pedagogia foi se delineando sob a luz dos mesmos imperativos que mobilizaram tal processo. Ao longo do seu desenvolvimento histórico, desde a sua criação até os dias atuais, o Curso de Pedagogia foi sofrendo alterações, atendendo às modificações e ajustes efetivados nos documentos oficiais que a respaldavam, como também, às discussões efetivadas nacionalmente no interior do próprio campo.

O Curso de Pedagogia foi instituído no país em 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SILVA, 2003). O objetivo do curso era formar bacharéis e licenciados para atuar em diversas e diferentes áreas, inclusive na educacional. A formação do pedagogo obedecia à lógica do “esquema 3+1”, ou seja, o acadêmico obtinha o grau de bacharel ao término do terceiro ano do curso e, após complementar mais um ano de estudo no curso de Didática, conquistava o grau de licenciado. Os bacharéis em Pedagogia eram habilitados para atuar em instâncias técnicas da educação, desempenhando funções como coordenação pedagógica, inspeção escolar, gestão de sistemas de ensino, dentre outras atividades educacionais. Já os licenciados eram habilitados para a docência.

Para Brzezinski (1996), o projeto educacional que prevê a complementação da formação acadêmica integralizada em um ano do Curso de Didática acaba por instalar uma

²³ Segundo Brzezinski (1996, p.18), “os Pioneiros faziam parte dos movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a criação da universidade no país”.

tautologia da “didática da pedagogia”, configurando a existência de uma didática especial, como se esta fosse diferente da didática presente no Curso de Pedagogia. Esse modelo dualista e dicotômico de formação vigorou até 1961.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação-CFE determinou, via Parecer CFE nº251/62, que o Curso de Pedagogia teria o compromisso de formar o técnico em educação (bacharel) e o professor das disciplinas pedagógicas do curso normal (licenciado), todavia, o bacharelado e a licenciatura deveriam ser cursados concomitantemente, em um curso que teria a duração de quatro anos (SILVA, 2003). Esse parecer foi de autoria do professor Valnir Chagas, respaldado e orientado pelo conteúdo da Lei 4.024/61, cuja homologação fixou um currículo mínimo para os cursos superiores, do mesmo modo que estabeleceu a extinção do Curso de Didática. A partir desses imperativos legais, os conteúdos próprios da Didática deveriam ser desenvolvidos de forma concomitante aos específicos da área de formação do bacharel.

Em 1969, o Parecer CFE nº252/69 estabeleceu a duração²⁴ e o currículo mínimo²⁵ a ser seguido pelos Cursos de Pedagogia do país, destinados à formação de professores para os cursos normais e especialistas da educação, que atuariam nas áreas de Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração Educacional e Inspeção Educacional. O referido parecer estabelecia uma duração mínima de 2.200 horas

A década de 1970 foi marcada pela aprovação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, documento oficial que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, bem como, a proposição de que a formação do professor que atuaria como docente nesses graus de ensino deveria acontecer, preferencialmente, em nível superior. Essa lei também estabelecia que a formação dos especialistas em educação poderia se dar na graduação ou na pós-graduação.

O conselheiro Raimundo Valnir Cavalcante Chagas, que integrou a comissão que elaborou a Lei 5.692/71, levou ao Conselho Federal de Educação um conjunto de oito documentos que se caracterizaram como indicações, as quais propunham normas e regulamentações relacionadas a vários aspectos da formação docente, desde normativas e

²⁴ A duração mínima dos Cursos de Pedagogia deveria ser de 2.200 horas, distribuídas em 03 (três) anos, podendo se estender, no máximo, a 7 (sete) anos letivos.

²⁵ O currículo mínimo, normativa formal e prescritiva estabelecida pelo Conselho Federal de Educação – CFE, traz orientações sobre o mínimo de conteúdo a ser estudado por discentes dos Cursos de Pedagogia no Brasil, no caso: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Tais conhecimentos são considerados como essenciais para a formação de pedagogos, sendo necessário que os mesmos sejam complementados por uma base diversificada de conhecimentos que atendam às necessidades específicas de âmbito regional e local. De acordo com Goodson (1997, p. 20), “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. Tal definição não pressupõe uma relação linear e de justaposição entre as proposições contidas no currículo prescrito e as práticas que acontecem em sala de aula.

princípios para a formação superior do magistério até proposições para a formação dos especialistas em educação e para a formação dos professores da área da Educação Especial. O conjunto de indicações proposto ao CFE pelo professor Valnir Chagas configurou-se como um “pacote pedagógico”, destinado à regulamentação da formação docente de todas as áreas (BRZEZINSKI, 1996).

O teor de algumas dessas indicações gerou forte discussão no interior do campo da Pedagogia, em especial quanto à Indicação nº 67, de 2 de setembro de 1975, que estabelecia normativas para a criação de uma categoria mais ampla de formação docente, sob a denominação “Estudos Superiores de Educação”, que substituiria assim o curso de Pedagogia. Tinha como propósito a formação:

- a- de professores para as “atividades” inerentes aos anos iniciais de escolarização;
- b- de professores para educação especial;
- c- de professores de disciplinas específicas e de práticas para as habilitações pedagógicas ministradas em nível de 2ª grau;
- d- de profissionais para o exercício de especialidades educacionais em escolas e sistemas escolares, e de pedagogo em geral. (CHAGAS, 1976 apud SAVIANI, 2012, p.48).

O conteúdo da Indicação nº 67/75 afetava contundentemente o Curso de Pedagogia e trazia à tona, novamente, a polêmica suscitada pelo conselheiro Valnir Chagas na ocasião da emissão do Parecer CFE nº251/62, ainda no ano de 1962, ao registrar o caráter de provisoriedade do Curso de Pedagogia, tendo em vista a perspectiva de “[...] formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação” (SAVIANI, 2012, p.37). Outro questionamento que acompanhava a posição de Valnir Chagas era se o Curso de Pedagogia teria conteúdo próprio que justificasse a sua existência.

Outra Indicação que recebeu resistência do campo da Pedagogia foi a de nº 70/76, que tratava da formação dos especialistas em educação e dos professores que atuariam como docentes das matérias pedagógicas do 2º grau, uma vez que estabelecia que:

O preparo de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, assim como do pedagogo em geral, será feito como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou, em solução transitória ditada pelas condições locais, com o caráter de curso aberto a docentes que tenham formação de 2º grau. (CHAGAS, 1976 apud SAVIANI, 2012, p.49).

Além de abrir a possibilidade para todo e qualquer licenciado conquistar a qualificação de especialista em educação, a Indicação nº 70/76 vinculava a formação do pedagogo ao nível de pós-graduação, aberta igualmente a qualquer licenciado.

Brzezinski (1996), ao abordar esse episódio da história do Curso de Pedagogia, destaca o descontentamento gerado pelo conteúdo das referidas Indicações, consideradas por ela como medidas que evidenciavam, na época, a arbitrariedade e o abuso de poder adotado pelo Conselho Federal de Educação, que mostrava desconhecer e desrespeitar as práticas e as pesquisas produzidas pelos profissionais da área. Para ela, “[...] este fato estimulou o movimento de educadores que punham resistência ao poder instituído em especial do CFE. O movimento era contra as possíveis mudanças no curso de pedagogia que descaracterizavam ainda mais a profissão do pedagogo, que paulatinamente seria extinta” (BRZEZINSKI, 1996, p.81-82).

Em resposta a tal panorama, delineou-se um movimento social mobilizado por docentes e estudantes universitários que trazia à tona a questão da identidade do profissional formado no Curso de Pedagogia e, inclusive, a necessidade de se discutir sobre a natureza e a identidade do próprio curso.

O final da década de 1970 e o início de 1980 compreendeu um período de profundas reflexões sobre o Curso de Pedagogia, que sofria críticas que denunciavam a fragmentação na formação do pedagogo, o viés tecnicista que personificava o curso, a tendência em viabilizar uma formação profissional que acabava por reforçar a divisão técnica do trabalho no interior da escola, dentre outros pontos nevrálgicos (CRUZ, 2011). Encontros, conferências e seminários foram organizados no intuito de intensificar as discussões sobre o processo de reformulação do Curso de Pedagogia, a exemplo do 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP em 1978, indicado por Brzezinski (1996) como um precursor dentre os movimentos organizados que viriam a se concretizar na sequência.

A efervescência das discussões sobre o Curso de Pedagogia inaugura a chegada da década de 1980, marcada não somente pelos debates, mas também pela produção científica que acompanhou esse movimento, traduzida em forma de artigos, livros, dentre outros mecanismos de difusão do saber científico.

Em 1980, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, ocorreu a 1ª Conferência Brasileira de Educação, quando acontece a criação do Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que assumiu o formato de comissões regionais, considerando a amplitude do território nacional. Além de

fomentar e sistematizar os debates sobre os Cursos de Pedagogia, o saldo extremamente positivo da criação desse comitê foi a inserção dos professores no debate nacional (MASSON, 2003).

Os estudos realizados por Durli (2007) evidenciam que, em 1983, esse comitê se transformou na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Professores-CONARCFE que, por sua vez, veio constituir a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE, no ano de 1990.

O grande intuito visado pelas entidades representativas, a começar pelo Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, passando pela CONARCFE e, por fim, na figura da ANFOPE, era superar a dicotomia presente na relação licenciatura/bacharelado e lutar pelo princípio da docência²⁶ como base comum²⁷ da formação de todos os profissionais da educação do Brasil. Nessa perspectiva, o objetivo era configurar a prática educativa como eixo central do processo de formação docente. Além disso, defendia-se a ideia de que o *locus* de formação do professor da Educação Básica deveria ser a universidade.

Encontros nacionais foram realizados ao longo dos anos até 1996, ano em que uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada, a Lei nº 9.394/96. A sua homologação reavivou debates no campo da Pedagogia, uma vez que seus agentes rejeitavam as disposições contidas nos artigos 62 e 63 da referida lei. O artigo 62 dispunha que a formação de professores para atuar na Educação Básica poderia ser efetivada não somente nas universidades, mas também em Institutos Superiores de Educação. O artigo 63, por sua vez, legislava sobre as atribuições dos Institutos Superiores de Educação, dentre as quais estava a oferta do Curso Normal Superior, destinado para a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, a oferta de formação pedagógica para graduados de qualquer nível superior que viessem a se interessar pela docência na Educação Básica (SILVA, 2003). As disposições contidas nesses artigos

²⁶ A docência é compreendida como “ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar e não-escolar” (SCHEIBE, 2007a, p.59). O princípio da docência como base comum para a formação de profissionais da educação foi elaborado no I Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, evento promovido pela SESu/MEC, em novembro de 1983, na cidade de Belo Horizonte (MG). (SCHEIBE, 2007a).

²⁷ A base comum nacional “seria considerada como uma diretriz envolvendo uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental” [...] “seria a garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que fosse o conteúdo específico de sua área de atuação. Esta base comum deveria, portanto, contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a desenvolver a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação”. (SCHEIBE, 2001, p.95).

reduziam o papel formativo do Curso de Pedagogia, aprisionando-o à esfera da formação dos especialistas da educação. Além disso, reforçavam a relação dicotômica entre licenciatura/bacharelado, entre ser professor e ser especialista em educação, reforçando um tipo de formação pautada na divisão do trabalho realizado na/pela instituição escolar. Não obstante, também comprometiam a identidade do próprio Curso de Pedagogia, direcionando-o para um possível quadro de extinção. De modo geral, o resultado dessa lei seccionou a formação do profissional da educação: o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental passaria a ser formado em Cursos Normais Superiores e o especialista em educação teria a sua formação em Cursos de Pedagogia.

Além de configurar-se um retrocesso educacional, a nova lei materializava descaso e desconsideração dos conselhos superiores frente às reivindicações que vinham historicamente sendo elaboradas pela área, forjadas nos encontros mobilizados pelas entidades representativas.

Mais uma vez o campo da Pedagogia se alvoroçou diante dos fatos. Não era possível aceitar tal desmonte. Novos debates foram organizados. No final do ano de 1997, a Secretaria de Ensino Superior- SESu/MEC chamou as universidades para organizarem propostas de elaboração das diretrizes curriculares dos cursos superiores (MASSON, 2003). As entidades representativas foram convidadas a encaminhar propostas para a elaboração desse documento.

A SESu/MEC delegou uma comissão para analisar as diversas propostas que seriam encaminhadas pelas instituições de ensino superior e entidades representativas, denominando-a como Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia-CEEP. Após criterioso trabalho de síntese, a referida comissão elaborou uma proposta de diretrizes dos Cursos de Pedagogia, que sintetizava as proposições apresentadas pelas universidades e entidades representativas. O que se requeria era o estabelecimento de uma base comum para todos os Cursos de Pedagogia do território nacional, tendo a docência como amálgama da formação, visando rechaçar a vertente dicotômica licenciatura/bacharelado que há muito acompanhava as discussões sobre a identidade do Curso de Pedagogia. Defendia-se, também, a ideia de que esse curso seria, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado, considerando suas características específicas. O perfil do profissional a ser formado remetia-se ao pedagogo habilitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico, realizado em diferentes contextos educacionais, além da possibilidade de atuar nos processos de produção e difusão dos saberes científicos elaborados pela área.

Assim, em 1998, a CEEP encaminhou o documento por ela elaborado à SESu/MEC, entretanto, o mesmo não foi enviado imediatamente ao Conselho Nacional de Educação-CNE,

uma vez que a SESu/MEC aguardava o resultado das discussões que aconteciam no CNE sobre a regulamentação dos Institutos Superiores de Ensino, debate travado em concomitância às discussões sobre as diretrizes do Curso de Pedagogia (MASSON, 2003). A proposta de regulamentação dos Institutos Superiores encontrou forte resistência dos agentes do campo da Pedagogia, pois além de remeter os Cursos de Pedagogia à condição de bacharelados, contribuía para a redução do seu campo de atuação.

Em 1999, meio ao calor dos debates travados sobre os referidos institutos, o campo da Pedagogia é surpreendido pela publicação do Decreto 3.276/99, em 06/12/1999, que determinava que a formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer no ensino superior e, exclusivamente, em Cursos Normais Superiores. O conteúdo desse decreto gerou forte tensão no interior do campo da Pedagogia, em especial pelo determinismo presente no termo “exclusivamente”, expresso no § 2º do artigo 3º do decreto: “[...] a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente, em cursos normais superiores”. (BRASIL, 1999, p. 4). As determinações contidas nesse documento afetavam diretamente a identidade do curso e do profissional a ser por ele formado.

O conflito gerado no campo da Pedagogia frente ao teor do Decreto 3.276/99 materializava-se nos seguintes questionamentos: se o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental passaria a ser formado, exclusivamente, em Cursos Normais Superiores, qual seria o papel formativo da Pedagogia? Ficaria restrito à esfera dos especialistas da educação? Assumiria a natureza de um curso bacharelado, deixando assim sua natureza de licenciatura? O campo epistemológico da Pedagogia ficaria comprometido ao separá-lo da docência? O conteúdo desse decreto geraria um retrocesso nos avanços conquistados pela área da Pedagogia, reforçando a famosa dicotomia entre teoria e prática? Caberia à Pedagogia a formação do profissional responsável por “pensar” a educação e ao Curso Normal Superior a formação daquele que a “executa”?

Assim, o teor do Decreto nº 3.276/99 acirrou o debate travado entre a Pedagogia e o Curso Normal Superior e, especialmente, revelou a fragilidade do campo da Pedagogia, desprovido de um documento de diretrizes que o respaldasse nesse embate. Os cursos de Pedagogia do país ainda aguardavam a definição do documento referente à Lei de Diretrizes e Bases que os regulamentaria.

Diante dessa situação, o campo da Pedagogia se agitou, externalizando seu repúdio diante desse decreto. O conflito político-educacional que se instalou foi reforçado pela ação

de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação-ANPAE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras-FORUMDIR, Centro de Estudos educação e Sociedade-CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação, dentre outras organizações, cujo poder representativo potencializou-se em consequência da união entre suas forças. Tal pressão fez com que o Decreto nº 3.276/99 fosse substituído pelo Decreto nº 3.554, publicado em 07 de agosto de 2000, que substituiu o termo exclusivamente por preferencialmente (SILVA, 2003).

Contudo, os agentes do campo da Pedagogia em parceria com as entidades representativas estavam de tal forma mobilizados, que não aceitavam nada diferente que a revogação sumária de ambos os decretos. Esse cenário corrobora os princípios explicativos bourdieusianos acerca da constituição e do funcionamento dos diversos e diferentes campos sociais. Segundo Bourdieu (2003), conflitos, embates e tensões são mecanismos presentes em todo e qualquer campo social, de modo que a energia que imprime dinamismo e movimento a um determinado campo decorre das relações de luta travadas pelos agentes que dele participam. Tais relações acabam por se configurar em um jogo de estratégias que influencia, igualmente, a organização e o funcionamento do próprio campo.

Os anos de 2001 e 2002 deram continuidade aos debates sobre tal problemática. Em fevereiro de 2002, um episódio acirrou ainda mais a tensão já vivida no interior do campo da Pedagogia: o Conselho Nacional de Educação lançou a Resolução CNE nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Todavia, esse documento não fazia alusão ao Curso de Pedagogia como responsável pela formação dos professores que assumiriam a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, para intensificar ainda mais o embate, atribuía ao Curso Normal Superior a responsabilidade por tal tarefa. As normativas contidas no referido documento direcionavam, uma vez mais, o Curso de Pedagogia à esfera do bacharelado, na medida que estabelecia que a formação para a docência ficaria a cargo do Curso Normal Superior. Além disso, esse documento mantinha sintonia com o teor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394/96, que preconizava a formação do pedagogo como especialista em educação.

Na sequência, foi lançada a Resolução CNE nº 02/2002, que regulamentava o período de duração e a carga horária dos cursos de Pedagogia. O embate tomou, novamente, novas proporções. As resoluções expedidas pelo CNE seguiram na contramão da proposta

delineada pela Comissão de Especialistas e encaminhada CNE, no ano de 2001, que indicava a docência como base comum para todos os cursos de Pedagogia do território nacional.

As discussões e a ausência de consenso sobre as diretrizes curriculares da Pedagogia se prolongaram, penosamente, até o ano de 2005, ocasião em que o CNE lançou uma minuta de Resolução que causou repúdio e novo alvoroço no interior do campo científico da Pedagogia, pois apresentava uma proposta dicotômica que visava compartimentar a Pedagogia em dois cursos distintos: licenciatura e bacharelado. Tal minuta acabava por retomar a “lógica do 3+1”, ao propor a formação do licenciado em três anos e sua complementação como bacharel no ano subsequente. Ao fazê-lo, contrariava igualmente o princípio da indissociabilidade inerente à identidade do Curso de Pedagogia, concebido por seus agentes como uma licenciatura e um bacharelado, ao mesmo tempo. Esse documento, ao não contemplar a docência como base na formação do pedagogo, desconsiderava uma das principais reivindicações defendidas pelas entidades e associações mencionadas anteriormente. Os manifestos e as mobilizações em oposição à minuta de Resolução tomaram grande proporção, com o intuito de impedir a sua aprovação, fato que felizmente ocorreu. Em meio a tantas polêmicas, o CNE recuou e retirou o documento da pauta de votação.

Em 2005, o CNE apresenta uma nova proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, oficializada via Parecer CNE nº05/2005, estrategicamente aprovado em 13/12/2005, em meio às turbulências típicas do encerramento do ano letivo das IES. Nesse novo documento, não mais havia a proposta de fragmentação da Pedagogia em dois cursos distintos, ou seja, licenciatura e bacharelado. Entretanto, por força exercida novamente pelas entidades representativas, esse documento foi revisitado em alguns aspectos e substituído pelo Parecer CNE nº 03/2006. Após tantos embates, a Resolução CNE nº 01/2006 foi aprovada em 15/05/2006, instituindo assim as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia.

1.3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UEPG: SINALIZANDO A PRESENÇA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A trajetória traçada pelo Curso de Pedagogia no contexto nacional repercutiu na trajetória e na constituição do Curso de Pedagogia da UEPG, situação certamente vivida pelas demais Instituições de Ensino Superior - IES do país.

Documentos oficiais informam que a história do Curso de Pedagogia na UEPG teve seu início em 1962, ano da sua implantação. A autorização de funcionamento foi concedida

pelo Decreto nº 111/61, emitido em 06 de novembro de 1961 e o reconhecimento de curso foi oficializado através do Decreto nº 62.690/68, expedido em 16 de maio de 1968.

Os Livros de Relatório das Atividades desenvolvidas pela FEFCL, editados anualmente e de forma ininterrupta, comportam o registro das atividades didático-pedagógicas realizadas pela instituição de ensino, supervisionadas por um Inspetor Federal²⁸, indicado pelo Ministério da Educação e Cultura para acompanhar, avaliar e relatar as ações institucionais efetivadas em cada ano letivo. Tais relatórios eram encaminhados para o Diretor de Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura, no Rio de Janeiro, para análise e apreciação.

Uma questão que merece ser considerada em relação a análise dos Livros de Relatórios é a forma como eram produzidos, ou seja, integralmente datilografados, recurso disponível na época e passível de lapsos, equívocos, lacunas e omissões. O Livro de Relatório de 1962, correspondente ao ano de criação do Curso de Pedagogia, traz informações sobre o rol das cadeiras²⁹ constituintes de cada curso ofertado pela instituição, juntamente com o nome de seus respectivos docentes. No caso da Pedagogia, a primeira série do curso contava com as seguintes disciplinas³⁰ e docentes responsáveis:

Psicologia Educacional	Profº Pe Miguel Soaki
Sociologia	Profº Paulo Xavier Machado
Complementos de Matemática	Profº Ernani Guimarães Vianna
História da Filosofia	Prof. ^a Nelsina Elisena Damo Comel

Quadro 1 - Disciplinas que compunham o Curso de Pedagogia no seu primeiro ano de criação
Fonte: FEFCL (1962)

A relação nominal dos acadêmicos matriculados na primeira turma do Curso de Pedagogia da UEPG também está registrada no referido relatório e consta em anexo do documento.

O Livro de Relatório de 1963 traz dados sobre o rol de disciplinas que, a partir desse ano, integralizariam a segunda série do Curso de Pedagogia:

²⁸ O Sr. Ovídio B. Martins respondia pelo cargo de Inspetor Federal na ocasião da implantação do Curso de Pedagogia na UEPG, em 1962.

²⁹ Termo empregado nos Livros de Relatório referindo-se às disciplinas constituintes de cada curso.

³⁰ As disciplinas constituintes da área da Psicologia da Educação estão destacadas para favorecer a percepção da sua presença na matriz curricular do curso.

DISCIPLINAS	SÉRIE	Nº de AULAS	DOCENTES
Psicologia Geral	1ª série	91	Profº Pe Miguel Soaki
Biologia	1ª série	86	Profº José Pinto Rosas
Complementos da Matemática	1ª série	87	Profº Ernani Guimarães Vianna
Introdução à Filosofia	1ª série	86	Prof. ^a Nelsina Elisena Damo Comel
Introdução às Ciências Sociais	1ª série	94	Profº Paulo Xavier Machado
Estatística	2ª série	86	Prof. ^a Najla Miguel Ferigotti
História da Educação	2ª série	64	Profº Orlando Cwiernia
Sociologia da Educação	2ª série	94	Profº Pe Marjan Pawlowski
Psicologia Educacional	2ª série	91	Profº Pe Miguel Soaki
Filosofia da Educação	2ª série	74	Prof. ^a Nelsina Elisena Damo Comel

Quadro 2 - Disciplinas que compunham o Curso de Pedagogia no seu segundo ano de criação
Fonte: FEFCL (1963)

No ano letivo de 1964, a matriz curricular foi acrescida por um conjunto de três disciplinas referentes à terceira série do curso, a saber:

DISCIPLINAS	SÉRIE	Nº DE AULAS	DOCENTE
Didática	3ª série	91	Profº Paschoal Salles Rosas
Prática de Ensino	3ª série	95	Profº Paschoal Salles Rosas
Administração Escolar	3ª série	90	Profº Plácido Cardon

Quadro 3 - Disciplinas que compunham o Curso de Pedagogia no seu terceiro ano de criação
Fonte: FEFCL (1964)

O Livro de Relatório de 1965 apresenta as disciplinas referentes a quarta e última série curso:

DISCIPLINAS	SÉRIE	Nº DE AULAS	DOCENTE
Didática Geral	4ª série	96	Profº Paschoal Salles Rosas
Prática de Ensino	4ª série	101	Profº Paschoal Salles Rosas
Administração Escolar	4ª série	97	Profº Plácido Cardon
História da Educação	4ª série	100	Profº Orlando Cwiernia

Quadro 4 - Disciplinas que compunham o Curso de Pedagogia no seu quarto ano de criação
Fonte: FEFCL (1965)

Assim, o conteúdo dos referidos relatórios permite constatar a estrutura curricular completa do Curso de Pedagogia, vigente a partir de 1965:

DISCIPLINAS	SÉRIE	Nº de AULAS
Psicologia Geral	1ª série	91
Biologia	1ª série	86
Complementos da Matemática	1ª série	87
Introdução à Filosofia	1ª série	86
Introdução às Ciências Sociais	1ª série	94
Estudos dos Problemas Brasileiros	1ª série	68
Estatística	2ª série	104
História da Educação	2ª série	64
Sociologia da Educação	2ª série	94
Psicologia Educacional	2ª série	91
Filosofia da Educação	2ª série	74
Estudos dos Problemas Brasileiros	2ª série	69
Didática	3ª série	91
Prática de Ensino	3ª série	95
Administração Escolar	3ª série	90
Estatística	3ª série	86
História da Educação	3ª série	100
Estudos dos Problemas Brasileiros	3ª série	63
Didática Geral	4ª série	96
Prática de Ensino	4ª série	101
Administração Escolar	4ª série	97
História da Educação	4ª série	100
Estudos dos Problemas Brasileiros	4ª série	68

Quadro 5 - Disciplinas que compunham o Curso de Pedagogia em 1965

Fonte: FEFCL (1966)

A matriz curricular³¹ apresentada no Livro de Relatório de 1966 evidencia algumas mudanças efetivadas no curso. A disciplina de História da Educação que, no início do curso compunha o rol de disciplina da segunda série do curso foi, primeiramente, transferida para a quarta série e, mais tarde, foi incluída também na terceira série do curso, contando com um acréscimo de 100 aulas dentro do curso de Pedagogia. A disciplina de Estatística, até então ofertada somente na primeira série do curso, é incluída também no rol de disciplinas da segunda, com 92 aulas.

A análise sobre a distribuição de carga horária das disciplinas integrantes do curso evidencia uma peculiaridade interessante: o total de 228 horas destinadas à disciplina

³¹ Esse termo é empregado na tese para referir-se ao conjunto de disciplinas que integram a totalidade do curso.

intitulada Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) somente não ultrapassa o percentual atribuído à disciplina História da Educação, que contava com um total de 264 horas distribuídas ao longo do curso. A Psicologia Geral e da Educação perfaziam um total de 182 horas, acompanhada pela Filosofia com 160 horas e as demais disciplinas. Essa situação denota a influência e a coerção advindas dos imperativos sociais dispostos no país nesse período, marcado pela ditadura militar instalada em 1964 e mantida até 1985.

Detalhes e justificativas referentes aos motivos que geraram essas pequenas alterações na matriz curricular do curso não aparecem nos relatórios analisados, pois a forma como as informações estão registradas nos Livros de Relatórios (1962-1972) não permite apreender o conjunto de elementos que concorreram para tal delineamento curricular, ou seja, é possível captar “o produto produzido” e não “o processo que o gerou”. A única consideração acerca de alterações curriculares efetivadas no curso no período de 1962 a 1964 está registrada na página 38 do Livro de Relatório de 1964, que corresponde ao relato elaborado pelo Prof. Paschoal Salles Rosas, na ocasião Chefe do Departamento de Educação, sobre as atividades desenvolvidas pelos professores do referido departamento. No item 03 do relatório há a informação de que “Elaborou-se o novo Currículo do curso de Pedagogia, em virtude do antigo apresentar cadeiras em excesso e denominações impróprias” (FEFCL, 1964, p.38).

O Curso de Pedagogia da UEPG, desde o seu início até o ano de 1972, visava formar, em quatro anos e de modo concomitante, o “técnico em educação” (o bacharel) e o professor de disciplinas pedagógicas (o licenciado) para atuar no Curso Normal. Tal propósito era consonante com o modelo nacional que orientava os cursos de Pedagogia do país, pautado no esquema 3+1, instituído pelo Parecer CFE nº 251/62, já mencionado anteriormente (SCHMIDT, 1997).

A análise dos Livros de Relatórios de 1962 a 1972 permite não somente conhecer a organização da matriz curricular vigente na primeira década de existência do Curso de Pedagogia, como constatar que a mesma se manteve inalterada até 1972, ano em que o curso sofreu sua primeira alteração.

O processo de reestruturação de 1972 foi mobilizado a fim de atender às exigências do Parecer CFE nº 252/69, que fixava o currículo mínimo e a duração de 2.200 horas para os Cursos de Pedagogia do país, as quais deveriam ser distribuídas em três anos e um máximo de sete anos letivos. Os cursos teriam a incumbência de formar professores para a docência nos Cursos Normais e os especialistas em Supervisão Escolar (SE), Administração Escolar (AE), Inspeção Escolar (IE) e Orientação Educacional (OE). Além do atendimento a esse imperativo

legal, a reestruturação curricular buscou ajustar o curso às determinações expressas na Lei nº 5.540/68 que tratava da Reforma do Ensino Superior e, ainda, às exigências da Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação, decorrente do Parecer nº 2.452/69 (SCHMIDT, 1997).

Assim, o Curso de Pedagogia assumiu a seguinte conformação:

(continua)

DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS	
Disciplina	Carga Horária (h/a)
Filosofia I	45
Sociologia I	45
Economia I	45
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO	
Filosofia II	75
Filosofia III	75
Filosofia IV	75
Didática I	45
Didática II	75
Sociologia II	75
Sociologia III	75
Sociologia IV	75
Sociologia V	75
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º grau	45
Psicologia II	45
Psicologia III	75
Psicologia IV	75
História da Educação I	75
História da Educação II	75
História da Educação III	75
Metodologia e Prática de Ensino de 1º grau	15
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	
Biologia Educacional I	45
Biologia Educacional II	45

Quadro 6 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente entre os anos de 1972 a 1980

(conclusão)	
Elementos de Matemática	60
Estatística Educacional I	60
Prática Esportiva I	30
Prática Esportiva II	30
Prática Esportiva III	30
Prática Esportiva IV	30
Expressão Oral e Escrita	45
Currículos e Programas	75
Orientação Educacional I	45
Orientação Educacional II	45
Princípios e Métodos de Administração Escolar	45
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	90
Supervisão da Escola do 1º grau	45
Medidas Vocacionais	45
Estudo de Problemas Brasileiros	45
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS	
Psicologia das Relações Humanas	45
Métodos e Técnicas de Pesquisas Pedagógicas	60
Psicometria	90
Técnicas Audiovisuais	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º grau	45
Legislação de Ensino I	75
Legislação de Ensino II	75
Psicologia da Aprendizagem	45
Psicologia da Adolescência	45
Estatística Educacional I	60
Processos de Comunicação	45
Fundamentos de Psicopatologia	45
Técnicas de Exame Psicológico	105
Seleção e Orientação profissional	75
Testes Psicológicos	75
Psicologia Geral Experimental	45

Quadro 6 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente entre os anos de 1972 a 1980
 Fonte: UEPG (1972)

A partir dessa nova configuração, os acadêmicos deveriam cursar uma habilitação obrigatória a todos os alunos matriculados no curso, destinada à formação do professor que

iria atuar como docente das disciplinas pedagógicas dos Cursos Normais. Além disso, os acadêmicos poderiam optar por mais uma dentre as demais habilitações ofertadas nos últimos semestres do curso. Caso houvesse interesse, o egresso poderia retornar à instituição para cursar as demais habilitações de seu interesse.

Na ocasião, as disciplinas que constituíam a matriz curricular do curso eram dispostas sob a seguinte categorização: disciplinas fundamentais, disciplinas do currículo mínimo, disciplinas complementares obrigatórias e disciplinas complementares optativas. As disciplinas da área da Psicologia da Educação somavam-se às demais disciplinas do currículo mínimo do curso. As fontes documentais analisadas evidenciam que a organização curricular do Curso de Pedagogia instituída no ano de 1972 manteve-se praticamente inalterada até o ano de 1975. Em 1975, houve a inserção das disciplinas História Antiga e Medieval, História Moderna II, História do Brasil IV, Antropologia Cultural IV e Fundamentos de Ciências Sociais no rol das disciplinas optativas do curso. Em 1976, a disciplina Higiene Escolar foi incluída no campo das disciplinas obrigatórias do curso, em substituição às disciplinas Biologia Educacional I e II. As disciplinas Organização Social e Política do Brasil, Geografia Humana IV, Higiene Social II e História da Cultura I foram adicionadas ao conjunto das optativas. Também no ano de 1976, houve a extinção, em caráter definitivo, das disciplinas Psicometria (45 h/a), Psicologia Geral Experimental (45 h/a), Técnicas de Exames Psicológicos (45 h/a) e Testes Psicológicos (45 h/a) da matriz curricular do Curso de Pedagogia, cujos detalhes estão pormenorizados no capítulo II dessa tese. A partir de 1978, as disciplinas de Filosofia e Sociologia tiveram uma reorganização interessante, deixando evidente o seu enfoque educacional. No caso da área da Filosofia, a conformação passou para Filosofia da Educação I (45 h/a), Filosofia da Educação II (45 h/a) e Filosofia da Educação III (45 h/a). A área da Sociologia foi organizada em Sociologia Geral I (45 h/a), Sociologia Geral II (75 h/a), Sociologia da Educação I (75 h/a) e Sociologia da Educação II (75 h/a). No ano de 1979, as disciplinas Sociologia I (45 h/a) e Economia I (45 h/a) são retiradas do campo das Disciplinas Fundamentais do curso, sendo substituídas pelas disciplinas Metodologia Científica (45 h/a) e Expressão Oral e Escrita (45 h/a). A disciplina Economia I (45 h/a) assume a configuração de optativa.

Assim, a partir de 1980 até o ano de 1989, o Curso de Pedagogia apresentava a seguinte matriz curricular:

(continua)

DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS	
Disciplina	Carga Horária (h/a)
Filosofia I	45
Metodologia Científica	45
Expressão Oral e Escrita	45
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO	
Filosofia da Educação I	60
Filosofia da Educação II	60
Filosofia da Educação III	60
Sociologia Geral I	75
Sociologia Geral II	75
Sociologia da Educação I	75
Sociologia da Educação II	75
Psicologia da Educação I	45
Psicologia da Educação II	45
Psicologia da Educação III	45
História da Educação I	60
História da Educação II	60
História da Educação III	60
História da Educação IV	45
Didática I	60
Didática II	45
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	
Psicologia da Aprendizagem	45
Ciências do Ambiente	45
Metodologia e Prática de Ensino de 1º e 2º grau	75
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º grau	75
Estágio Supervisionado em Magistério	135
Estudo de Problemas Brasileiros I	30
Estudo de Problemas Brasileiros II	30
Técnicas Audiovisuais	60
Psicologia da Adolescência	45
Higiene Escolar	75
Psicologia das Relações Humanas	45
Métodos e Técnicas de Pesquisas Pedagógicas	60

Quadro 7 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1980

(conclusão)

Princípios e Métodos de Orientação Educacional I	60
Princípios e Métodos de Orientação Educacional II	75
Medidas Educacionais	60
Orientação Vocacional	75
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	135
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º grau	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º grau	45
Princípios e Métodos de Administração Escolar I	60
Princípios e Métodos de Administração Escolar II	75
Elementos de Matemática	60
Estatística Educacional I	75
Estágio Supervisionado em Administração Educacional	135
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I	75
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II	75
Currículos e Programas I	45
Currículos e Programas II	75
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar	135
Princípios e Métodos de Inspeção Escolar I	75
Princípios e Métodos de Inspeção Escolar II	75
Legislação de Ensino I	60
Legislação de Ensino II	60
Estágio Supervisionado em Inspeção Escolar	135
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS	
Política Social I	45
Economia I	45
Fundamentos de Psicopatologia	45
Antropologia Cultural IV	45
Organização Social e Política do Brasil	60
História da Cultura I	45
Seleção e Orientação Profissional	60
Análise Ocupacional	45
Educação Comparada	45

Quadro 7 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1980
 Fonte: UEPG (1980)

As únicas alterações que ocorreram nesse período foram, a partir de 1982, a inserção das disciplinas Inglês Instrumental I (45 h/a) e Inglês Instrumental II (45 h/a) no rol das Disciplinas Optativas do curso e, ainda, a transferência das disciplinas Estrutura e

Funcionamento do Ensino do 1º grau (60 h/a) e Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º grau (45 h/a) para o campo das Disciplinas do Currículo Mínimo.

O ano de 1989 marca o início de um novo processo de reestruturação do Curso de Pedagogia que, após aprovação, passou a vigorar a partir de 1990. As reformulações realizadas no curso, em 1989, foram para atender as disposições contidas na Resolução Universitária nº 5/89, que determinava a retomada, em caráter obrigatório, do regime seriado anual para todos os cursos de graduação ofertados pela UEPG, em substituição ao regime semestral de créditos³². Tal processo, registrado sob o nº 2831, de 24/11/89, foi encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPG - CEPE pela Professora Elisabeth Borsato, coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia na época e propunha a formação do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na docência das disciplinas pedagógicas do 2º grau. Ao término do terceiro ano do curso, o acadêmico poderia optar entre uma das seguintes habilitações: Magistério das Séries Iniciais do 1º grau, Magistério das Classes de Alfabetização e Magistério de Pré-Escola. A análise do processo mencionado deixa evidente que a ênfase da formação estava centrada no magistério e na docência, ficando temporariamente suspensas as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Tais mudanças foram implementadas, paulatinamente, a partir de 1990.

(continua)

A - PARTE COMUM	
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO	
Disciplina	Carga Horária (h/a)
Sociologia Geral	102
Sociologia da Educação	136
Introdução à Psicologia da Educação	136
Psicologia da Educação III	102
Filosofia da Educação	136

Quadro 8 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1990

³² *Grosso modo*, no regime semestral de créditos, a matrícula dos discentes era feita por disciplina, que correspondia a um percentual de créditos. A matrícula era feita de acordo com o interesse e disponibilidade do aluno, desde que se respeitasse a lógica hierárquica das disciplinas estabelecidas como pré-requisito para as subsequentes e, ainda, que o prazo para jubilação do curso fosse atendido. Já no regime seriado anual, as disciplinas são pré-estabelecidas e dispostas em séries (disciplinas anuais) e/ou em períodos (disciplinas semestrais). Há, nesse regime, a inserção do sistema de dependência, que permite, ao aluno que reprovou em até duas disciplinas na mesma instituição, a possibilidade de avançar para a série subsequente, cursando as disciplinas reprovadas concomitantemente com as demais.

(continuação)

Filosofia da Educação Brasileira	102
História da Educação	136
História da Educação Brasileira	102
Didática II	68
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	68
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	68
Português Instrumental	102
Práxis Educativa I	68
Práxis Educativa II	68
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	102
Estudo de Problemas Brasileiros	68
B - PARTE DIVERSIFICADA - HABILITAÇÕES	
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	
B1 - MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DO 1º GRAU	
Problemas de Aprendizagem	68
Política Educacional	68
Linguística Aplicada à Educação	102
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	68
Metodologia do Ensino da Matemática e Ciências	68
Metodologia do Ensino da Geografia e História	68
Prática de Ensino no 1º Grau	102
B2 - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU	
Teoria dos Currículos	68
Ética do Profissional de Magistério	68
Didática III	102
Laboratório de Recursos Didáticos	68
Metodologia do Ensino de 2º Grau	102
Prática de Ensino no 2º Grau	102
B3 - MAGISTÉRIO DE CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	
Fundamentos Teóricos da Alfabetização	68
Problemas de Aprendizagem	68
Educação e Arte I	68
Linguística Aplicada à Educação	102
Metodologia do Ensino da Alfabetização	68

Quadro 8 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1990

(conclusão)

Metodologia da Recreação e do Jogo	68
Prática de Ensino nas Classes de Alfabetização	102
B4 - MAGISTÉRIO PARA PRÉ-ESCOLA	
Fundamentos Psicossociais da Educação Pré-Escolar	102
Psicomotricidade	68
Educação e Arte I	68
Linguística Aplicada à Alfabetização	102
Metodologia do Ensino da Pré-Escola	102
Prática de Ensino na Pré-Escola	102
C - DISCIPLINAS OPTATIVAS	
Educação no Meio Rural	68
Educação Permanente	68
Educação de Adultos	68
Educação e Trabalho	68
Teoria dos Valores	68
Educação e Arte II	68
Estatística Educacional	68
Informática Básica IV	102
Inglês Instrumental V	68
Direito do Menor	68

Quadro 8 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1990

Fonte: UEPG, 1990, s/nº

Nota: o acadêmico poderá cursar, no máximo, 261 (duzentos e sessenta e uma) horas aula, em disciplinas optativas.

A suspensão das habilitações de Orientação Educacional -OE, Supervisão Escolar -SE e Administração Escolar -AE causaram intenso debate no meio acadêmico e foram retomadas a partir de 1992, através do Processo nº 2290/91, de 02/07/91, encaminhado pela coordenadora de curso Professora Mariná Holzmann Ribas. O pedido de reintrodução das habilitações mencionadas atendeu não somente as reivindicações do corpo discente do curso, como também, às demandas oriundas do próprio mercado de trabalho dos profissionais da educação, uma vez que os editais de vários concursos públicos traziam a exigência da formação do pedagogo com as referidas habilitações.

Em 1993, a Professora Lindamir dos Santos Policarpo, coordenadora do Curso de Pedagogia na ocasião, enviou ao CEPE o Processo nº 2829/9, de 30/07/93, que solicitava autorização para proceder a permuta entre quatro disciplinas integrantes da matriz curricular do curso. Tal medida não se caracterizou como um processo de reforma curricular e, sim,

como simples ajuste no fluxograma do curso, uma vez que a permuta pleiteada em nada afetava a identidade e a estrutura curricular do curso. A intenção do colegiado era transferir a disciplina Didática I (que compunha a grade curricular da terceira série) para a segunda série do curso, trocando de lugar com a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (integrante da segunda série). O mesmo aconteceria entre as disciplinas Didática II (ofertada na quarta série) e a disciplina Estrutura e Funcionamento de Ensino do 2º grau (alocada na terceira série do curso). A justificativa apresentada pela coordenação do curso era a de que o trabalho concomitante da Didática I com a disciplina Metodologia e Prática de Ensino de 1º e 2º Graus (também disposta na terceira série do curso) gerava sobreposição de algumas discussões e enfoques. Além disso, a disposição da Didática II na quarta série do curso descaracterizava o papel formativo da disciplina, uma vez que a mesma era ofertada após as alunas já terem concluído parte da carga horária prevista para os estágios curriculares obrigatórios.

(continua)

A - PARTE COMUM	
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO	
Disciplina	Carga Horária (h/a)
Sociologia Geral	102
Sociologia da Educação	136
Introdução à Psicologia da Educação	136
Psicologia da Educação	102
Filosofia da Educação	136
Filosofia da Educação Brasileira	102
História da Educação	136
História da Educação Brasileira	102
Didática I	68
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	68
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	68
Didática II	68
Português Instrumental	102
Práxis Educativa I	68
Práxis Educativa II	68
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	102
Estudo de Problemas Brasileiros	68

Quadro 9 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1992

(continuação)

B - PARTE DIVERSIFICADA - HABILITAÇÕES	
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	
B1 - MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DO 1º GRAU	
Problemas de Aprendizagem	68
Política Educacional	68
Linguística Aplicada à Educação	102
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	68
Metodologia do Ensino da Matemática e Ciências	68
Metodologia do Ensino da Geografia e História	68
Prática de Ensino no 1º Grau	102
B2 - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU	
Teoria dos Currículos I	68
Ética do Profissional de Magistério	68
Didática II	102
Laboratório de Recursos Didáticos	68
Metodologia do Ensino de 2º Grau	102
Prática de Ensino no 2º Grau	102
B3 - MAGISTÉRIO DE CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	
Fundamentos Teóricos da Alfabetização	68
Problemas de Aprendizagem	68
Educação e Arte I	68
Linguística Aplicada à Educação	102
Metodologia do Ensino da Alfabetização	68
Metodologia da Recreação e do Jogo	68
Prática de Ensino nas Classes de Alfabetização	102
B4 - MAGISTÉRIO PARA PRÉ-ESCOLA	
Fundamentos Psicossociais da Educação Pré-Escolar	102
Psicomotricidade	68
Educação e Arte I	68
Linguística Aplicada à Alfabetização	102
Metodologia do Ensino da Pré-Escola	102
Prática de Ensino na Pré-Escola	102
B5 - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	
Teoria dos Currículos I	68

Quadro 9 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1992

(continuação)

Problemas de Aprendizagem	68
Política Educacional	68
Princípios e Métodos de Orientação Educacional	136
Medidas Educacionais	68
Orientação Vocacional	68
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	136
Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus	102
Nota: para cursar esta Habilitação exigir-se-á comprovante de 2 (dois) anos de experiência em magistério	
B6 - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU E SUPERVISÃO ESCOLAR	
Teoria dos Currículos I	68
Teoria dos Currículos II	68
Problemas de Aprendizagem	68
Política Educacional	68
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	136
Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus	102
Avaliação Educacional	68
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar	136
Nota: para cursar esta Habilitação exigir-se-á comprovante de 2 (dois) anos de experiência em magistério	
B7 - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	
Teoria dos Currículos I	68
Problemas de Aprendizagem	68
Política Educacional	68
Princípios e Métodos de Administração Escolar	136
Estágio Supervisionado em Administração Escolar	136
Elementos de Matemática	68
Estatística Educacional	68
Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus	102
Nota: para cursar esta Habilitação exigir-se-á comprovante de 2 (dois) anos de experiência em magistério	
C - DISCIPLINAS OPTATIVAS	
Educação no Meio Rural	68
Educação Permanente	68
Educação de Adultos	68

Quadro 9 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1992

(conclusão)

Educação e Trabalho	68
Teoria dos Valores	68
Educação e Arte II	68
Estatística Educacional	68
Informática Básica	102
Inglês Instrumental	68
Direito do Menor	68
Seminários Interdisciplinares	68
Seleção e Orientação Profissional	68
Avaliação Educacional	68
Psicologia das Relações Humanas	68
Higiene Escolar	68
Elementos de Matemática e Estatística Educacional	68

Quadro 9 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1992

Fonte: UEPG (1992)

Em 1996, o curso deu início a novos debates e discussões que culminaram em um novo processo de reestruturação curricular, cuja proposta não foi menos polêmica do que a efetivada em 1989, pois estabelecia o prazo de cinco anos para a formação do pedagogo. Nessa proposta, o acadêmico concluía sua graduação ao final do quarto ano do curso e retornava no ano subsequente, caso fosse sua opção, para cursar uma das habilitações ofertadas pelo curso. Nessa lógica, os quatro primeiros anos do curso eram destinados para a formação do professor do Magistério das Séries Iniciais do 1º grau e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e o quinto ano, complementar, era direcionado para as habilitações Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional, Educação Infantil, Educação de Adultos e Educação Especial (Deficiência Mental), conforme consta no Processo nº 4453/97, encaminhado pela coordenadora de curso Professora Neiva de Oliveira Moro. Esse novo formato de curso passou a vigorar a partir de 1997.

(continua)

DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO	
Disciplina	Carga Horária (h/a)
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	68
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	68
Sociologia Geral	102

Quadro 10 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1997

(conclusão)

Sociologia Geral	102
Filosofia da Educação	136
História da Educação	136
Sociologia da Educação	136
Filosofia da Educação Brasileira	102
História da Educação Brasileira	102
Psicologia da Educação I	102
Psicologia da Educação II	136
Psicologia da Educação III	68
Didática I	102
Didática II	102
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	
Política Educacional	68
Tópicos Especiais em Educação	68
Ética Profissional do Magistério (*)	51
Organização da Escola (**)	51
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	102
Prática Educativa I	68
Prática Educativa II	68
Avaliação Escolar	68
Meios de Comunicação em Educação I	68
Meios de Comunicação em Educação II	68
Língua Portuguesa	68
B - PARTE DIVERSIFICADA - HABILITAÇÕES	
B1 - MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DO 1º GRAU	
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa	102
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Sociais e Naturais	102
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática	68
Prática de Ensino das Séries Iniciais de 1º Grau	102
Linguística Aplicada à Alfabetização	68
B2 - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU	
Teoria dos Currículos I	68
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau	102
Prática de Ensino do 2º Grau	136
Observação: os asteriscos acima tem a seguinte correspondência: (*) Disciplina de meio ano de duração, ofertada apenas no primeiro semestre; (**) Disciplina de meio ano de duração, ofertada apenas no segundo semestre.	

Quadro 10 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 1997

Fonte: UEPG, 1997, s/nº

No ano de 1998, o Colegiado do Curso de Pedagogia encaminhou ao CEPE o Processo nº5371/98, de 23/10/98, que requeria autorização para alterar na estrutura curricular implementada em 1997 retroativos aos acadêmicos que haviam ingressado em 1997 e 1998. Tal iniciativa não se configurou como uma proposta de reforma curricular, caracterizando-se como uma simples medida de adequação curricular.

O Processo nº1348/99, de 31/03/99, encaminhado ao CEPE pela professora Cleide Aparecida Faria Rodrigues, Pró-Reitora de Graduação da UEPG nessa ocasião, solicitava, a pedido do Colegiado do Curso de Pedagogia, autorização para mudar a nomenclatura das habilitações ofertadas pelo curso, a fim de adequá-las às determinações da Lei 9394 de 20/12/96, de modo que a habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau passou a ser denominada Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, da mesma forma, a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau passou a ser denominada Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Tal processo também não se caracterizou como um projeto de reforma curricular.

Em 2000, sob coordenação da Prof.^a Luzia Borsato Cavagnari, o Colegiado do Curso de Pedagogia encaminhou ao CEPE uma nova proposta de reforma curricular, através do Processo nº2841/2000.

(continua)

A - PARTE COMUM	
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MÍNIMO	
Disciplina	Carga Horária (h/a)
Sociologia Geral	102
Filosofia da Educação	136
História da Educação	136
Filosofia da Educação Brasileira	102
História da Educação Brasileira	102
Psicologia da Educação I	102
Psicologia da Educação II	136
Sociologia da Educação	102
Organização da Educação Brasileira	136
Didática I	102
Didática II	102

Quadro 11 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 2001

(conclusão)

Prática Educativa I	68
Prática Educativa II	68
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	
Teoria dos Currículos	102
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	102
Meios de Comunicação em Educação I	68
Meios de Comunicação em Educação II	68
Língua Portuguesa	68
B - PARTE DIVERSIFICADA	
Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	102
Educação e Arte	68
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa	102
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Sociais e Naturais	102
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática	68
Prática de Ensino da Educação Básica I	102
Prática de Ensino da Educação Básica II (*)	85
Fundamentos Teórico-Práticos de Administração, Supervisão e Orientação Educacional	204
Estágio Supervisionado em Administração, Supervisão e Orientação Educacional (**)	136
Linguística Aplicada à Alfabetização	68
Observação: os asteriscos acima tem a seguinte correspondência: (*) Disciplina de meio ano de duração, ofertada apenas no primeiro semestre; (**) Disciplina de meio ano de duração, ofertada apenas no segundo semestre.	

Quadro 11 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 2001

Fonte: UEPG, 2001, s/nº

O grande propósito dessa reforma era enfrentar e responder, de forma contundente, ao conteúdo expresso no Decreto 3.276/99, expedido pelo CFE em 06/12/1999, já mencionado anteriormente, o qual preconizava que a formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria ser efetivada, exclusivamente, em Cursos Normais Superiores. O teor desse decreto causou alvoroço e repúdio por parte dos acadêmicos matriculados nos cursos presenciais de Pedagogia, que questionavam sobre os quesitos que diferenciariam os graduados em Pedagogia dos graduados em Cursos Normais Superiores. Desse modo, os acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEPG reivindicaram o retorno das habilitações para dentro da estrutura básica do curso, deixando de ser ofertadas como formação complementar e adicional. Com a aprovação da referida proposta, os

licenciados em Pedagogia garantiram a especificação das Habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional em seus diplomas, qualificação que os diferenciava dos profissionais formados em Cursos Normais Superiores.

Dentre os anos de 2001 e 2005, o Curso de Pedagogia da UEPG acompanhou os debates do polêmico processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Pedagogia do país, processo fortemente marcado por concepções divergentes acerca da de formação do pedagogo. Dessa forma, o Curso de Pedagogia manteve-se inalterado nesse período de tempo, o que não significa depreender que o mesmo estivesse isento de tensões e desafios que requeriam superação.

A aprovação das DCNs para os Cursos de Pedagogia, em 15/05/2006, através da Resolução CNE/CP nº1/2006, estabeleceu uma perspectiva de formação de grande amplitude, conforme consta no Artigo 2º do documento:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Subsidiado por essa orientação curricular e após um intenso debate travado no interior do curso, mobilizado antes mesmo da aprovação do documento das DCNs, o Colegiado do Curso de Pedagogia, na figura da Professora Marjorie Bitencourt Emílio Mendes, coordenadora na ocasião, encaminhou ao CEPE uma nova proposta de reformulação curricular, materializada no Processo nº 4820/2006, com vigência prevista para o ano letivo de 2007.

(continua)

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL	
Disciplina	Carga Horária (h/a)
Educação e Currículo	68
Filosofia da Educação	102
Filosofia da Educação Brasileira	68
História da Educação	68
História da Educação Brasileira	102

Quadro 12 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 2007

(continuação)

Política e Organização da Educação Brasileira	102
Psicologia da Educação I	68
Psicologia da Educação II	136
Sociologia da Educação I	68
Sociologia da Educação II	102
Didática I	68
Didática II	102
Metodologia da Pesquisa em Educação	68
Educação de Jovens e Adultos	68
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	34
Pedagogia Inclusiva (*)	51
Pesquisa e Prática Pedagógica I	102
Pesquisa e Prática Pedagógica II	102
Prática Pedagógica	102
Seminários Avançados em Gestão Educacional I	102
Seminários Avançados em Gestão Educacional II (**)	51
Seminários Avançados das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (*)	51
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	51
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL	
Fundamentos Teóricos em Educação Infantil	68
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional (**)	136
Estágio Curricular Supervisionado na Gestão Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	136
Estágio Curricular Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (*)	136
Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa	136
Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Matemática	102
Fundamentos Teóricos-Metodológicos das Ciências Sociais e Naturais	102
Gestão Educacional I	68
Gestão Educacional II	68
Ludicidade, Corporeidade e Arte	68
DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO	
Cidadania e Sociedade	68
Educação em Espaços Não-Formais	68

Quadro 12 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 2007

(conclusão)

Educação no Campo	68
Oficinas de Recursos Audiovisuais e Técnicas de Ensino	68
Tecnologia da Informação e Comunicação	68
Observação: os asteriscos acima tem a seguinte correspondência: (*) Disciplina de meio ano de duração, ofertada apenas no primeiro semestre; (**) Disciplina de meio ano de duração, ofertada apenas no segundo semestre.	

Quadro 12 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente em 2007

Fonte: UEPG, 2007, s/nº

A proposta apresentava um curso com duração de quatro anos, comprometido com a formação do pedagogo habilitado para atuar como docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e, ainda, apto para assumir tarefas relativas à organização e gestão de processos educativos em instituições escolares e não-escolares. A intenção de formar o pedagogo a partir de uma perspectiva de totalidade se constituiu em uma proposta de superação frente ao distanciamento e fragmentação causados pela separação das habilitações Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional.

Nessa proposta, a formação do pedagogo pretendida encontrava-se alicerçada em três pilares fundamentais e indissociáveis: a docência, a gestão de processos educativos, a relação entre pesquisa e prática pedagógica. A denominação “Licenciatura em Pedagogia - Magistério para a Educação Básica e Gestão Educacional” corrobora o propósito de formação almejado pelo curso.

Para contemplar a formação pretendida, inseriu-se no currículo a Prática de Ensino como disciplina articuladora, disposta ao longo de todo o curso, de modo que em cada série haveria uma disciplina responsável pela função de articular teoria e prática. Seu papel central seria viabilizar a articulação entre a realidade escolar observada pelos acadêmicos na ocasião da inserção no contexto escolar e os estudos e investigações desenvolvidos pelo conjunto de disciplinas do curso. A intenção era a de que os alunos trouxessem situações e temáticas observadas no campo escolar para estudo e discussão em sala de aula, sob o enfoque das diversas disciplinas que integravam o curso. A pesquisa caminharia em compasso com essa prática, uma vez que os acadêmicos elegiam um objeto de estudo, oriundo das inserções realizadas no contexto escolar, para investigação. Os estudos realizados seriam compartilhados na ocasião dos seminários promovidos pela disciplina articuladora, que contavam com a participação de todos os docentes daquela série.

Apesar de apresentar avanços em relação aos projetos anteriores, a proposta de reforma curricular encaminhada em 2006, vigente a partir de 2007, ainda carecia de ajustes e redimensionamentos, segundo avaliação de professores, acadêmicos e alunos egressos do curso. Assim, em 2012, uma nova proposta de reestruturação curricular foi encaminhada ao CEPE pelo Colegiado de Curso, representado na ocasião pela Professora Esméria de Lourdes Savelli, cujo mandato encerrou enquanto o processo de reforma ainda tramitava pelas instâncias institucionais, cabendo à sua sucessora, a professora Nelba Maria Teixeira Pisacco, finalizar a tarefa iniciada pelo colegiado. Cabe informar, que a maior parte dos estudos e discussões sobre a reforma curricular já haviam acontecido na ocasião da transição da coordenação do Colegiado do Curso de Pedagogia, de modo que coube à professora Nelba Pisacco e sua equipe gestora a incumbência de proceder pequenos ajustes que ainda se faziam necessários.

(continua)

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL	
Disciplina	Carga Horária (h/a)
História da Educação	68
História da Educação Brasileira	102
Filosofia da Educação I	102
Filosofia da Educação II	68
Psicologia da Educação I	68
Psicologia da Educação II	68
Psicologia da Educação III	68
Sociologia da Educação I	68
Sociologia da Educação II	68
Educação em Espaços Não-Formais	68
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	68
Trabalho e Educação	68
Metodologia de Pesquisa em Educação	68
Educação, Diversidade e Cidadania (°)	68
Tecnologia de Informação e Comunicação (°)	68
DISCIPLINAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	
Pesquisa e Prática Pedagógica I	102
Pesquisa e Prática Pedagógica II	102
Pesquisa e Prática Pedagógica III	102

Quadro 13 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente a partir de 2012

(continuação)

Seminário de Docência e Gestão na Educação Básica	102
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL	
Alfabetização e Letramento	68
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa	102
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática	102
Fundamentos Teóricos Metodológicos da História	68
Fundamentos Teóricos Metodológicos da Geografia	68
Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais	68
Ludicidade, Corporeidade e Arte	68
Didática I	68
Didática II	68
Planejamento e Avaliação	68
Educação e Currículo	68
Educação Inclusiva	68
Política e Organização da Educação Brasileira	102
Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	102
Gestão Educacional I	68
Gestão Educacional II	68
Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso (OTCC)	34
DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil	102
Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	102
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I	102
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica II	102
DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO	
Antropologia e Educação (4ª série)	68
Educação de Jovens e Adultos (4ª série)	68
Psicologia da Adolescência (4ª série)	68
Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares (4ª série)	68
Sexualidade Humana e Educação (4ª série)	68
Direito Educacional (4ª série)	68
Leitura e Produção de Texto no Contexto Acadêmico (4ª série)	68
Violências e Indisciplina na Escola (4ª série)	68
Práticas Educativas do/no Campo (4ª série)	68
Financiamento da Educação (4ª série)	68

Quadro 13 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente a partir de 2012

(conclusão)

Observação: os asteriscos acima tem a seguinte correspondência:

(*) Disciplina de meio ano de duração, ofertada apenas no primeiro semestre;

(**) Disciplina de meio ano de duração, ofertada apenas no segundo semestre;

(***) Disciplinas trimestrais;

(°) Disciplina ofertada na modalidade a distância

Quadro 13 - Matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente a partir de 2012

Fonte: UEPG, 2007, s/nº

Essa reforma curricular apresentou algumas conquistas importantes para o curso, mas para a área da Psicologia da Educação, particularmente, provocou alguns retrocessos, cujo detalhamento será apresentado no Capítulo II desta pesquisa.

O panorama apresentado até então elucida alguns elementos centrais que integram a trama de fatores que incide sobre a constituição da área da Psicologia da Educação no cenário nacional e local, processo que acontece entremeado com a história do Curso de Pedagogia no Brasil e na UEPG. O esforço em desvelar os seus nexos presentes na trajetória dessa disciplina no Curso de Pedagogia da UEPG busca subsídios teórico-práticos nos pressupostos basilares da História das Disciplinas Escolares, campo historiográfico que visa compreender e explicar o processo através do qual alguns saberes vão se constituindo em disciplinas escolares. Esse campo procura, ainda, analisar as contribuições por elas prestadas ao processo de escolarização que acontece em determinada época e lugar. As principais abordagens historiográficas³³ que integram o campo da História das Disciplinas Escolares, preservadas suas questões específicas e as fontes com as quais mantém diálogo, convergem para um processo de desnaturalização das disciplinas escolares (ANJOS, 2013).

Assim, sob orientação de tais pressupostos, o diálogo com as fontes empregadas na pesquisa revela que o processo de constituição das disciplinas que integram a área da Psicologia da Educação reflete, de forma mais ampla, o próprio processo de constituição do campo da Psicologia da Educação no país, delineado sob a égide das demandas e interesses preconizados em determinado tempo histórico e contexto social. A análise das fontes também revela que os determinantes instituídos nos momentos das reformas curriculares do Curso de Pedagogia incidiram sobre o processo de conformação das disciplinas da Psicologia da Educação na matriz curricular do referido curso. Alguns efeitos gerados pelas reformas foram sentidos pela área da Psicologia da Educação de forma tangencial, discreta e em pequena

³³ Com base em Anjos (2013), é possível reconhecer a presença de quatro abordagens historiográficas no campo da História das Disciplinas Escolares, a saber: a anglo-saxônica, cujo expoente é Ivor Goodson; a francesa, representada por André Chervel; a espanhola, expressa na figura de Antonio Viñao e, por fim, a latino-americana, que tem Inês Dussel como preconizadora.

escala, a ponto de não afetar a identidade e a estrutura das suas disciplinas. Outros, entretanto, geraram implicações expressivas para a área da Psicologia da Educação, promovendo não somente modificações na sua constituição e organização, como, também, instaurando tensões e conflitos no interior da área e do próprio curso. Alterações efetivadas na área da Psicologia da Educação não foram consequência direta dos processos de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia, mas revelam a confluência de elementos concernentes à trajetória profissional de alguns professores da UEPG que atuavam como docentes da área, cujos detalhes serão retratados no Capítulo II desta tese.

CAPÍTULO II

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA

A história de uma disciplina escolar requer o uso de diferentes fontes que, colocadas em confronto, permitem reconstruir representações, criando uma trama na qual são apontadas mudanças, estagnação e até a extinção de uma disciplina no projeto pedagógico da escola. (PINTO, 2014, p.135).

O estudo da trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG requer, conforme a epígrafe, a interlocução com fontes que possam revelar elementos constituintes da história investigada. A compreensão sobre tal trajetória assume um contorno mais definido quando acompanhada por detalhes referentes à história do próprio curso na instituição universitária e, ainda, quando respaldada não somente pelo teor dos documentos analisados, mas, sobretudo, pela narrativa de alguns sujeitos que participaram dessa história. Tais sujeitos são considerados como agentes integrantes do campo da Psicologia da Educação, cuja ação e o conjunto de *habitus* incidem sobre a constituição e o funcionamento desse campo científico. Do mesmo modo, a pesquisa ganha maior amplitude quando alicerçada pelo reconhecimento de que o campo da Pedagogia, assim como os demais campos científicos, é perpassado por um conjunto de forças, interesses e disposições que circulam no seu interior.

Considera-se, ainda, que o desenvolvimento e os resultados dessa investigação tomaram um direcionamento mais coerente na medida em que o seu processo de análise foi amparado pelos pressupostos teórico-práticos oriundos do campo da História das Disciplinas Escolares. Esse recente campo científico pode ser concebido como uma “categoria historiográfica” (CHERVEL, 1990, p. 183), que visa compreender a historicidade dos conteúdos escolares, buscando apreender os elementos que colaboraram para a conformação de alguns saberes em disciplinas escolares. A história das disciplinas que constituem o currículo compõe a trajetória curricular, definindo padrões de comportamento, ideologias; ou sendo por elas definida. A história da disciplina como matéria escolar explica e exemplifica o processo de mudança curricular. O interesse investigativo que mobiliza as pesquisas desse campo historiográfico concentra-se na intenção de “[...] identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua

dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2003, p. 15).

Em sintonia com essa perspectiva historiográfica, a análise da trajetória das disciplinas que integram a área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG efetivada nessa tese, amparou-se no entendimento de que as mesmas são resultado de um processo de construção, cuja natureza é histórico-social. Tal pressuposto fica aparente nas orientações dadas por Viñao (2008, p.204) àqueles que se propõem a desenvolver estudos sobre as disciplinas escolares:

Para o estudo das disciplinas escolares, sugiro considerá-las como organismos vivos. As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nasceram e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica. Ao mesmo tempo, as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias.

As palavras do autor evidenciam que o estudo de uma determinada disciplina deve superar a simples análise da sua estrutura curricular, didática e epistemológica, devendo buscar suas relações com a cultura que predomina no contexto acadêmico. É importante ressaltar que, no caso da cultura acadêmica, o que prevalece é a lógica da fragmentação, centrada na criação de disciplinas cada vez mais especializadas e de menor amplitude, processo que recai na redução das grandes áreas de conhecimento.

Desvelar os nexos e sentidos que compõem a história das disciplinas que integram a área da Psicologia da Educação no interior do Curso de Pedagogia é, conforme já anunciado, um dos grandes propósitos da presente investigação. O desafio é compreender o movimento da Psicologia da Educação que acontece em meio ao movimento do próprio Curso de Pedagogia da UEPG que, por sua vez, acontece entre as tramas do movimento da instituição universitária, que, por conseguinte, não fica imune à força e influência dos condicionantes da história do ensino superior no país.

O processo de análise das fontes da pesquisa indica que a trajetória da Psicologia da Educação ao longo do Curso de Pedagogia mistura-se não somente à trajetória do próprio curso, mas também se entrelaça com a trajetória de muitos de seus docentes e, ainda, com as

relações de poder travadas no curso e na própria instituição universitária. Além disso, a trajetória dessa disciplina acompanha o movimento do próprio campo científico no cenário nacional.

O conteúdo das fontes impressas que preservam a história do Curso de Pedagogia da UEPG, acrescido pelos depoimentos dos professores entrevistados, possibilita a apreensão de três períodos significativos que marcaram a trajetória da Psicologia da Educação ao longo da existência do Curso de Pedagogia na UEPG. O primeiro período, circunscrito entre 1962 e 1972, retrata o início da trajetória da Psicologia da Educação no curso e registra o enfoque filosófico que caracterizou a área durante essa década. O segundo, que abrange o período entre 1973 e 1990, é marcado por um enfoque mais psicológico e evidencia o processo de conformação de algumas matrizes teóricas em saberes da Psicologia da Educação, corporificados no currículo de suas disciplinas. O terceiro período, entre 1991 e 2012, é caracterizado por um enfoque cognitivista-cultural e retrata o processo de consolidação dos saberes conformados, considerados como válidos e necessários para o processo de formação docente.

Esses recortes temporais foram categorizados a partir de acontecimentos expressivos³⁴ que ocorreram na história do curso, especialmente na ocasião das reformas curriculares, as quais geraram efeitos na constituição e na organização da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG.

2.1 PRIMEIRO PERÍODO (1962- 1972): PREDOMÍNIO DE UM ENFOQUE FILOSÓFICO NO INÍCIO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

A análise do conteúdo dos Livros de Relatório que descrevem as atividades desenvolvidas na instituição universitária entre os anos de 1962 e 1972 indica que a disciplina Psicologia da Educação não sofreu alteração significativa dentro da matriz curricular do

³⁴ Dentre os acontecimentos considerados como expressivos estão: 1) a adoção pela UEPG, em 1972, do regime semestral de créditos, quadro que exigiu que todos os cursos de graduação da referida instituição fossem reestruturados e, no caso do Curso de Pedagogia, ocorreu a inserção das habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar, instituindo a figura dos especialistas em educação; 2) o retorno, em 1990, do regime anual, fato que mobilizou novas reformas curriculares; 3) a instituição, em 1997, de um novo modelo do Curso de Pedagogia que passava a ter a duração de cinco anos, de modo que as habilitações foram excluídas do corpo do curso, sendo cursadas, em caráter opcional, no quinto ano do curso; 4) os embates travados no cenário nacional entre os Curso de Pedagogia e os Cursos Normais Superiores, que motivou, em 2001, a reintrodução das habilitações no interior da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UEPG, que voltou a ter a duração de quatro anos; 5) a aprovação, em 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, fato que requereu uma nova reformação curricular; 6) as mudanças efetivadas na última reforma curricular do Curso de Pedagogia da UEPG, ocorrida em 2012, realizada para atender às demandas e reivindicações sinalizadas nas avaliações internas do referido curso.

Curso de Pedagogia, de modo que a sua carga horária e a sua disposição no organograma curricular praticamente mantiveram-se as mesmas no decorrer dessa década. Esse quadro acompanhou o cenário do próprio curso no interior da instituição de ensino, que se manteve igualmente inalterado ao longo desse período. É pertinente atentar, com base em Julia (2001), que a ausência de mudanças expressivas indicada pelas fontes de pesquisa não equivale afirmar que o cenário se caracterizava por total passividade e inércia, pois é sabido que pequenas mudanças vão acontecendo, sutilmente, em dado contexto, de modo que sua presença e manifestação são quase que imperceptíveis. Segundo Julia (2001, p. 15), convém “[...] recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema”. Além disso, ao dialogar com as fontes de pesquisa é necessário cuidado para que não se menospreze o significado que pode residir nos silêncios e ausências que caracterizam um determinado fato, situação ou período histórico analisado.

Sob esse prisma, as fontes inqueridas na pesquisa revelam que, *grosso modo*, as disciplinas que integram a área da Psicologia da Educação acompanharam o movimento do próprio Curso de Pedagogia na UEPG, caracterizado pela ausência de mudanças significativas. Vale lembrar que o Curso de Pedagogia da UEPG mantinha, nessa época, fina sintonia com o modelo nacional que o orientava, centrado na formação de bacharéis para a docência em Cursos Normais.

O cenário da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia ao longo da década 1962-1972 pode ser visualizado a partir da síntese contida no quadro que se apresenta:

Trajetória da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação ³⁵
1962 - 1972		Psicologia Educacional (1ª série) Psicologia Educacional (2ª série)			Professor Pedro Pereira não ministrava aulas para o Curso de Pedagogia. Atuava junto ao Curso de Didática e demais licenciaturas, ministrando aulas de Psicologia da Aprendizagem e da Adolescência	- Prof. Pe. Miguel; - Prof. Pedro

Quadro 14 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1962-1972

Fonte: A autora

As disciplinas eram ofertadas para as turmas de primeiro e segundo ano do curso, desenvolvidas em quatro aulas semanais ao longo do ano letivo. Quanto à carga horária anual das disciplinas, não constam nos Livros de Relatório analisados informações pontuais a esse respeito, exceto que as disciplinas mencionadas equivaleriam 45 créditos. Contudo, a soma das aulas registradas mensalmente pelo professor Miguel Soaki nos Diários de Classe das turmas de primeiro e segundo ano do Curso de Pedagogia referente ao ano letivo de 1964 integraliza um percentual de 112 horas.

A análise das ementas e dos conteúdos programáticos da Psicologia de Educação relativas a esse período evidenciou que a única mudança que merece atenção especial consta no Livro de Relatório de 1963 e refere-se à inserção da Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud no ementário e no programa da disciplina.

Para além dessa situação, as fontes analisadas evidenciam pequenas variações no ementário e no conteúdo programático da disciplina, porém, todas muito sutis, preservando assim a identidade da disciplina. Tais variações ficavam restritas à alterações na redação dos ementários e dos programas apresentados em anos distintos, ou seja, o teor da ementa e do conteúdo programático das disciplinas da Psicologia da Educação eram preservados, mas redigidos de forma diferente. Como não consta nos Livros de Relatórios nenhuma observação sobre essas alterações, as deduções que decorrem do processo de análise sobre esse fato sugerem que as mesmas podem ser resultado do processo quase artesanal que marcava a elaboração dos Livros de Relatório, uma vez que o formato datilografado é mais suscetível a

³⁵ - Profº Pe Miguel Soaki (Admissão 17/01/1961 – Aposentadoria 04/05/1988);
- Profº Pedro Pereira Martins (Admissão 16/05/1963 – Aposentadoria 01/08/1986);

lapsos, omissões e alterações, conforme já mencionado anteriormente, ou, ainda, podem indicar alterações realizadas pelo próprio docente da disciplina que, contando com uma relativa autonomia, poderia dispor sobre a ementa e o conteúdo programático com maior liberdade do que atualmente se faz.

O ementário e o conteúdo programático da disciplina Psicologia Educacional referente ao ano de 1962, primeiro ano do curso, preconizava o estudo das seguintes temáticas:

CURSO: PEDAGOGIA - DISCIPLINA: PSICOLOGIA EDUCACIONAL

EMENTA: 1ª série

Professor: Miguel Soaki

Matéria lecionada: Noções preliminares sobre a Psicologia. Noções preliminares sobre a educação. Conceituação do método científico. O método indutivo. Observação e experimentação. As regras da observação e história. Exames das testemunhas e crítica dos dados. Algo de noção da filosofia da história. A observação em Psicologia. A questão psicológica sobre a vida. Análise das teorias sobre a vida. Imortalidade da alma. A espiritualidade da alma. A consciência e a sua natureza em Psicologia. A inteligência não é uma faculdade especial. A espontaneidade e a intuição da consciência. A natureza psicológica da alma. O generalismo e a origem da alma. As provas da origem da alma.

Quadro 15 - Ementa da disciplina Psicologia da Educação ofertada para a 1ª série do Curso de Pedagogia no ano de 1962

Fonte: FEFCL, 1962, s/nº

PROGRAMA: PSICOLOGIA EDUCACIONAL - 1ª série
CURSO: PEDAGOGIA

- 1- Noções de Psicologia -Psicologia Educacional -Objeto da Psicologia -Escolas contemporâneas - Relações com as outras ciências. Métodos.
- 2- Psicologia com alma ou sem alma- Vida: noção, natureza- Existência da alma- natureza da alma.
- 3- As propriedades da alma: unicidade, simplicidade, espiritualidade, imortalidade.
- 4- A vida psíquica no plano consciente e inconsciente - teorias sobre a consciência.
- 5- Os grandes dinamismos que regulam a vida psíquica - Interpretação das diferentes escolas.
- 6- Dinamismo intelectual: percepção, pensamento, atenção, imaginação, intuição, introspecção, linguagem.
- 7- Dinamismo volitivo: vontade, liberdade, discussão das teorias.
- 8- Dinamismo impulsivo: tendências, necessidades, instintos.
- 9- Dinamismo emotivo: emoção, paixão.
- 10- O comportamento psicológico no plano habitual.

Quadro 16 - Programa da disciplina Psicologia da Educação ofertado para a 1ª série do Curso de Pedagogia no ano de 1962

Fonte: FEFCL, 1962, s/nº

A redação da ementa da disciplina Psicologia da Educação, registrada no Livro de Relatório de 1963, apresenta-se diferente daquela que foi registrada em 1962, entretanto, os conteúdos previstos acabam sendo preservados:

CURSO: PEDAGOGIA - DISCIPLINA: PSICOLOGIA EDUCACIONAL

1ª série

Professor: Miguel Soaki

Matéria lecionada: Origens da alma. Crítica das teorias sobre a alma humana. A função da consciência. Sua relação com a pessoa humana. Orientação educacional. A questão do inconsciente. As provas das atividades do inconsciente. Sigismundo Freud³⁶. A primeira conclusão da psicanálise. Intenção -conceitos, provas e princípios. A natureza e efeitos da atenção, habilidades, meios e suas leis. Elementos das sensações. Medição das sensações. Percepção. Juízo - condições de abstração e comparação. Caracteres dos juízos. O raciocínio. Sua função e orientação educacional. A vontade. A Psicologia. A liberdade subdivisão e qualificação. A noção do determinismo e sua divisão e subdivisão.

Quadro 17 - Ementa da disciplina Psicologia da Educação ofertada para a 1ª série do Curso de Pedagogia no ano de 1963

Fonte: FEFCL, 1963, s/nº

Além das modificações na redação do texto e da introdução da Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud, é possível também identificar a inserção da temática Orientação Educacional no ementário da disciplina. Contudo, não há nenhum esclarecimento sobre esse procedimento nos relatórios analisados.

Ao analisar a ementa, é possível observar que o conceito de alma é adotado como correlato ao conceito de psiqué humana. O teor das ementas e dos conteúdos expressos nos quadros apresentados evidencia o caráter filosófico que perpassava a disciplina nessa época, centrado no estudo da alma e da existência humana. As fontes analisadas não revelam os critérios e procedimentos empregados no processo de elaboração curricular das disciplinas da área da Psicologia da Educação, fato que abre precedente para supor se tratar de uma proposta elaborada pelo catedrático responsável pela cadeira, no caso, o professor Miguel Soaki, padre com formação teológica e filosófica.

Assim, a característica filosófica que personificava a disciplina nessa época pode ser considerada não somente como uma decorrência do movimento da própria história da Psicologia, que nasce emaranhada ao campo da Filosofia e somente se constitui como ciência autônoma quando dela se emancipa³⁷, como também, produto da possível influência da trajetória e da subjetividade do docente responsável pela disciplina, considerando a sua formação teológica e filosófica e, sobretudo, o fato do docente configurar-se, na época, como o principal representante da Psicologia da Educação na instituição universitária. Isso permite depreender que a influência exercida pelos elementos particulares da trajetória do professor,

³⁶ Os equívocos de datilografia presentes nos documentos originais foram preservados, critério que se aplica para os demais documentos analisados nessa tese.

³⁷ O processo de emancipação da Psicologia frente à Filosofia tem, como marco principal, a instalação do primeiro Laboratório de Psicologia em Leipzig (Alemanha), na passagem do século XIX para o XX, fundado por Wilhelm Wundt (1832-1926).

atrelada ao viés filosófico que historicamente vinha contornando a área da Psicologia, contribuiu para o delineamento do contorno epistemológico que orientou a disciplina por toda essa década (1962-1972), marcado, conforme já mencionado, por uma tônica filosófica centrada no estudo da alma, da existência, da vontade, da liberdade e da moralidade.

Em depoimento concedido na ocasião da entrevista, a professora Lindamir dos Santos Policarpo³⁸, que cursou tais disciplinas na condição de acadêmica de Pedagogia entre os anos de 1968 e 1970 e, posteriormente, atuou como docente da área da Psicologia da Educação junto ao Departamento de Educação da UEPG, teceu considerações sobre a característica metafísica das referidas disciplinas. Para ela:

No 3º grau, a Psicologia da Educação enfocava as mais importantes questões espirituais, estudo relevante para levar ao entendimento de que a espiritualidade bem cultivada é um caminho importantíssimo para a evolução de todos os seres humanos. Os estudos tratavam de um ser transcendente, etéreo, imaterial, metafísico, ou seja, a alma. O grande objetivo era a busca da perfeição, do bem e do belo, através do desenvolvimento de qualidades ou virtudes destas almas, que eram tangidas ou orientadas por uma escala de valores. Então distinguíam-se as virtudes intelectuais das virtudes morais. Lembro, ainda hoje, que as virtudes intelectuais eram relacionadas com o conhecimento e a contemplação, no que difere das morais que se tratavam da força, da disposição, do impulso em se fazer o bem e cumprir os deveres. O caráter educacional se apresentava na ênfase dada ao cumprimento dos deveres e da boa conduta. Estudávamos São Tomás, para que afirmava que as virtudes morais são muito necessárias, mas as intelectuais são as mais nobres. Outra questão valorizada nos estudos de Psicologia era o sentir, conhecer a existência e os atributos de Deus somente com a exercício da razão. Os referenciais teóricos contemplavam os grandes pensadores da igreja, como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino e outros estudiosos insígnies da alma. (POLICARPO, ago. 2015).

As palavras da professora evidenciam que o conteúdo curricular da disciplina estava voltado, eminentemente, às prescrições estabelecidas como válidas e indispensáveis para a formação de um sujeito idealizado pela sociedade. De modo geral, tais prescrições advêm de documentos oficiais normativos, cuja elaboração se dá de forma estanque aos interesses e reais demandas de formação dos alunos. Cabe ressaltar que, conforme a história do currículo, o mesmo vai se definindo a medida que se prioriza a matéria escolar, situação geralmente

³⁸ A professora Lindamir dos Santos Policarpo graduou-se em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 1970. Concluiu, em 1985, curso de mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Realizou curso de especialização lato sensu em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, em 1974. Foi aprovada em concurso público para a carreira docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa -UEPG, em 1971, vindo a se aposentar no ano de 1994. Dedicou-se, do início ao fim da sua carreira, à docência das disciplinas da área da Psicologia da Educação, dentre as quais estão Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Adolescência e Psicologia da Educação. Sua atuação profissional foi de fundamental importância para a constituição da área da Psicologia da Educação na UEPG.

definida pelo Estado ou por interesses acadêmicos, afastando-se do interesse dos alunos e de suas necessidades. (GOODSON, 2012).

O título das obras que compunham o referencial bibliográfico das disciplinas Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, cujo registro consta nos programas curriculares informados nos Livros de Relatório do Setor de Ciências Humanas, Letras e Arte da UEPG referentes ao período entre 1973 e 1986, corrobora o enfoque metafísico que as caracterizava:

Referencial Bibliográfico:

- Suma Teológica - Santo Tomás de Aquino
- Carlos Lehr - Psicologia e Lógica
- Gamelli Zunini - Introdução à Psicologia
- Gustav L. Vogel - O que sabemos sobre a alma
- José Gredt - Psicologia e Lógica
- René Le Trocquer - Que é o homem?
- José Fröbes - Psicologia Experimental
- Valfredo Tepi - O sentido da vida
- A. Reinstadler - Lógica e Psicologia
- William A. Kelly - Psicologia da Educação
- Júlio de La Vaissière - Psicologia Pedagógica
- Agostinho Gemelli - A Psicologia da Idade Evolutiva
- José Vance - A mirror of personality
- Régis Jolivet - Psicologia
- Mário Ferreira dos Santos - Ecologia e Psicologia
- Nivaldo Monte - Formação do caráter
- Afro do Amaral Fontoura - Psicologia Geral
- Rudolfo Allers - Psicologia do caráter
- Leonel França - A formação da personalidade

Quadro 18 - Referencial bibliográfico registrado nos programas curriculares das disciplinas Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II

Fonte: UEPG, Livro de Relatório do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 1973, s/nº

Cabe informar que, em decorrência da falta de informações em algumas fontes primárias, a presente tese assume a suposição³⁹ de que o referencial bibliográfico apresentado esteve orientando as disciplinas da Psicologia da Educação desde o início do Curso de Pedagogia até o ano de 1972.

³⁹ O emprego desse termo deve-se ao fato dos programas curriculares da área da Psicologia da Educação correspondentes ao período entre 1962 e 1972 não apresentarem informações sobre o referencial bibliográfico adotado nas referidas disciplinas. Essa situação se repete nos livros de chamada dos professores, cujos registros não fazem alusão à bibliografia por eles empregada. A única fonte que faz menção aos referenciais bibliográficos adotados pelo Professor Pe Miguel Soaki é a Revista da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa – Revista Minerva, fascículo nº 2, editada em 1968, em que consta um artigo de autoria do referido professor, intitulado As paixões, cuja bibliografia contempla alguns dos títulos acima mencionados.

Remetendo-se ao caráter metafísico adotado nas disciplinas mencionadas, a professora Priscila Larocca⁴⁰, em entrevista concedida, comenta:

Então (pausa), eu lembro ainda das ementas e dos programas de Psicologia que eram muito (pausa), como poderíamos dizer (pausa), a gente poderia caracterizá-los como metafísicos. Havia, inclusive um professor que dominava o Departamento, eu acho que ele era professor titular na época da disciplina, que era um padre, então as ementas traziam conteúdos como por exemplo: Psicologia da alma, a simplicidade da alma, eu lembro bem que era um dos pontos que apareciam, não lembro mais dos outros, mas tinha essa ligação com a Filosofia e diria pra você assim, uma abordagem de educação, propriamente dita, não tinha quase nada. Esse professor, inclusive, ele não permitia que ninguém alterasse o programa dele, e as pessoas, eu não sei se por respeito, ou o porquê, realmente ninguém se atrevia a mudar nada do que havia sido colocado. (LAROCCA, ago. 2015).

O depoimento da professora Priscila aborda não somente o viés filosófico que, na época, caracterizava as disciplinas da Psicologia da Educação, mas evidencia a manifestação de uma prática universitária rechaçada no contexto acadêmico dos dias atuais e, ainda, combatida pelo princípio da gestão colegiada que atualmente orienta os processos decisórios referentes à organização de ementas e programas curriculares. Seu relato indica, também, um certo distanciamento da disciplina com questões educacionais.

A professora Maria Odete Vieira Tenreiro⁴¹, na ocasião da entrevista, relata ter sido aluna do professor Miguel Soaki na época da sua graduação em Pedagogia na UEPG e reafirma a característica metafísica assumida nos conteúdos da Psicologia da Educação:

⁴⁰ A professora Priscila Larocca tem graduação em Licenciatura em Ciências pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1976) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1984). Em 2002, concluiu o curso doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, defendendo a tese intitulada Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora, sob a orientação do Profº Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite. Na mesma instituição de ensino e também sob a orientação do Profº Sérgio, concluiu, em 1996, o curso de mestrado em Psicologia da Educação, apresentando a dissertação Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores. Realizou curso de especialização Lato-sensu em Psicologia da Infância pela Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNIOESTE, em 1989. Atualmente, atua como docente do quadro ativo do Departamento de Educação-DEED da UEPG, tendo iniciado sua atividade como docente dessa instituição em 1991, chegando a se aposentar em 2009. Reiniciou sua carreira como docente da UEPG no ano de 2010, ocasião em que foi aprovada em novo concurso público, permanecendo até os dias atuais. É uma professora que, desde o início da sua carreira como docente universitária, vem se dedicando ao estudo de questões relativas ao campo da Psicologia da Educação, com diversas publicações na área.

⁴¹ A professora Maria Odete Vieira Tenreiro é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialista em Alfabetização, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. É professora adjunta do Departamento de Educação da UEPG e Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UEPG desde 2011. É vice coordenadora do ForPibid - Região Sul e vice-presidente do Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa. Atuou como docente das disciplinas de Psicologia da Educação I e II para o Curso de Pedagogia oferecido na cidade de Palmeira-PR, entre os anos de 2003 e 2006. A partir de então migrou para a área de Fundamentos da Educação, na docência da disciplina Fundamentos Teóricos da Educação Infantil.

Eu entrei na Pedagogia em 1983 e tive aula com o padre Miguel, que estudava a alma. Na medida em que as aulas iam transcorrendo ao longo do ano, eu ficava pensando: Meu Deus do céu, por que é que eu estou estudando isso tudo? Na minha profissão docente, vou usar onde? (TENREIRO, ago. 2016).

As palavras da professora evidenciam que o valor atribuído a uma determinada disciplina está intimamente vinculado à contribuição por ela oferecida ao processo formativo de seus profissionais e, sobremaneira, ao exercício reflexivo sobre a sua realidade de trabalho.

A análise da ementa e do programa previsto para a disciplina permite considerar que a proposta de estudo de algumas temáticas como a linguagem, o pensamento, a atenção, as sensações e percepções, os níveis de consciência e as emoções tendem a aproximar a disciplina dos princípios e propósitos que orientam a área da Psicologia da Educação, campo do conhecimento científico que se propõe a explicitar a participação desses fenômenos psicológicos no processo ensino-aprendizagem, entretanto, mesmo contemplando o estudo de tais fenômenos, a perspectiva filosófica assume contornos mais evidentes na constituição da disciplina analisada. Essa perspectiva não se apresentava como característica exclusiva do programa da disciplina ofertada na primeira série do curso, mas também fazia-se presente no programa da disciplina ofertada na segunda série.

O conteúdo programático, previsto para a 2ª série do Curso de Pedagogia, era o seguinte:

(continua)

PROGRAMA: PSICOLOGIA EDUCACIONAL- 2ª SÉRIE CURSO: PEDAGOGIA	
1ª parte: Psicologia Diferencial:	
1- Conceituação de Psicologia Diferencial:	
a) Escolas	
b) Apreciação	
2- Características internas da pessoa:	
a) Essenciais	
b) Integrantes	
3- Análise da Pessoa: biótipos:	
a) Escola italiana	
b) Escola francesa	
c) Escola alemã	
d) Escola americana	
4- Os temperamentos:	
a) Escola italiana	
b) Escola alemã	
c) Escola americana	

Quadro 19 - Programa da disciplina Psicologia da Educação ofertada para a 2ª série do Curso de Pedagogia no ano de 1963

(conclusão)

- 5- Análise da vida afetiva:
 - a) Natureza
 - b) Dôr e prazer
 - c) Espírito de sacrifício
 - d) Orientação educacional
- 6- Os sentimentos:
 - a) Sua classificação
 - b) Orientação educacional
- 7- As emoções:
 - a) Sua natureza
 - b) Orientação educacional
- 8- As paixões:
 - a) Sua classificação segundo o objeto
 - b) Sua moralidade
 - c) Orientação educacional

2ª parte: Caracterologia:

- 9- A natureza psicológica do caráter
- 10- Mutabilidade do caráter
- 11- A formação da conduta
- 12- A teoria dos valores objetivos
- 13- A hierarquia dos valores
- 14- O ideal do caráter
- 15- Ideais verdadeiros e ideais falsos
- 16- Formação do caráter
- 17- Conhecimento de si próprio e auto-educação.
- 18- Hábitos básicos na formação do caráter.

Quadro 19 - Programa da disciplina Psicologia da Educação ofertada para a 2ª série do Curso de Pedagogia no ano de 1963

Fonte: FEFCL, 1964, s/nº

Os conteúdos previstos, neste programa, indicam que a disciplina de Psicologia da Educação destinada à turma do segundo ano do curso assumia, do mesmo modo, uma perspectiva metafísica.

A análise dos Livros de Relatórios de 1962 a 1972 permitiu constatar que, durante toda essa década, a docência da disciplina Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia ficou sob responsabilidade exclusiva do professor Miguel Soaki, profissional com formação em Filosofia, Pedagogia e Teologia, que iniciou suas atividades na FEFCL em 03/03/54 e aposentou-se em 04/05/1988. Antes da criação do Curso de Pedagogia, o Professor Miguel ministrava aulas de Psicologia da Educação para o Curso de Didática, permanecendo como docente responsável pela disciplina até o ano de 1963. Após essa data, as aulas da disciplina Psicologia da Educação para o Curso de Didática foram assumidas pelo professor Pedro Pereira Martins⁴². Após o encerramento da oferta do Curso de Didática na UEPG, o professor Pedro Pereira ficou responsável pelas aulas de Psicologia da Aprendizagem e Psicologia da

⁴² O Professor Pedro Pereira Martins iniciou sua carreira docente na UEPG em 22/05/1963 e aposentou-se em 01/08/1986. Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica do Paraná – PUC.

Adolescência para outros cursos da instituição, exceto para a Pedagogia. Tal situação é lembrada pela professora Lindamir dos Santos Policarpo: “Quando eu entrei para o departamento, em setenta e um, já se tinha bem definido que o Padre Miguel era da Pedagogia e o professor Pedro ficava com as aulas dos outros cursos”. (POLICARPO, ago. 2015).

Tendo em vista o exposto, é possível afirmar que o professor Miguel Soaki foi a expressão da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia ao longo da década 1962-1972, considerando o domínio que exercia sobre a essa disciplina no referido curso. Tal situação coloca em evidência as disputas e as relações de poder que perpassam todo e qualquer campo social e, como não poderia deixar de ser, o campo acadêmico não se mantém refratário às mesmas. Segundo Bourdieu (2003, p.119-120), “em cada campo se encontrará uma luta [...] entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência”. Sob esse prisma, depreende-se que as relações de força e poder estabelecidas pelos agentes de um determinado campo são constitutivas do processo de definição, estruturação e consolidação do referido campo.

As fontes analisadas revelaram outro fato interessante relativo às ementas e programas da disciplina estudada, visível na diferença existente entre o teor da ementa/programa da disciplina Psicologia da Educação ofertada para a Curso de Pedagogia (1ª e 2ª série) e a mesma disciplina ofertada para o Curso de Didática. Nesse último, o título da disciplina vem acompanhado, separado por hífen, dos termos Adolescência e Aprendizagem, conforme se constata no quadro a seguir:

(continua)

PROGRAMA: PSICOLOGIA EDUCACIONAL- ADOLESCÊNCIA E APRENDIZAGEM CURSO: DIDÁTICA Introdução: 19-Psicologia da Educação: origens, definição e objetivo; 20-Método de Psicologia da Educação; 21-A Psicologia da Educação na evolução da Psicologia Geral; 22-O progresso científico como causa do desenvolvimento da Psicologia; 23-Locke e a primeira teoria da Psicologia; 24-O Racionalismo em Psicologia e a prolongada dominação da teoria da Disciplina Formal; 25-Kant no panorama da Psicologia da Educação; 26-O Método Intuitivo- segunda aplicação de princípios psicológicos à educação; 27-A terceira contribuição da Psicologia da Educação-Método dos Passos Formais.

Quadro 20 - Programa da disciplina Psicologia da Educação ofertada para o Curso de Didática em 1965

(conclusão)

A Adolescência: 28- A adolescência e a puberdade; 29- As anomalias do desenvolvimento; 30-As doenças da adolescência; 31-As modificações da personalidade na adolescência; 32-O problema sexual da adolescência; 33-A alimentação na adolescência; 34-A Educação Física na adolescência; 35-As leituras, as diversões e o repouso na adolescência; 36-A escolha da profissão.
A Aprendizagem: 37-A aprendizagem como processo e como resultado. Caracteres gerais e específicos. Tipos e formas de aprendizagem; 38-Resultados da aprendizagem. Efeitos específicos e cursos de aprendizagem, Efeitos gerais: transferências e interferência; 39-Condições gerais da aprendizagem, qualitativas e quantitativas. A motivação; 40-Princípios e aplicações da motivação; 41-Verificação do rendimento da aprendizagem. Provas objetivas. Normas gerais de organização, aplicação e interpretação; 42-Teorias gerais sobre a aprendizagem; 43-A aprendizagem e as diferenças individuais.
Questões Gerais: 44-Organização da aprendizagem. Aprendizagem escolar, educação e personalidade. Psicologia e Didática; 45-Organização do ensino médio. A educação secundária e a orientação educacional; 46-O professor de ensino médio e a Psicologia da Educação. Plano geral de estudos; 47-Leitura comentada e explicada. Discussão de temas; 48-Técnica de organização, aplicação e interpretação de testes, e, em particular, de testes pedagógicos.

Quadro 20 - Programa da disciplina Psicologia da Educação ofertada para o Curso de Didática em 1965
Fonte: FEFCL, 1965, s/nº

A comparação entre as ementas/programas indica que, no Curso de Pedagogia, a disciplina Psicologia da Educação assumia características mais próximas da Psicologia Geral, focada no estudo de fenômenos psicológicos como a atenção, os níveis de consciência, o pensamento, as necessidades, os instintos, o comportamento, a vontade, a “alma”, sem o estabelecimento de vínculos com o processo educativo. Essa situação evidencia que o foco central do currículo não está na resolução de problemas sociais, como indica as teorias de currículo, mas concentra-se no foco do sujeito professor, nas suas características e interesses (LOPES; MACEDO, 2011). Já no Curso de Didática, a ementa e os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação mantinham uma relação muito mais estreita com questões referentes ao processo ensino-aprendizagem e as peculiaridades do desenvolvimento do adolescente. Apesar do caráter instrumental e prescritivo da ementa, típico dos clássicos manuais da área

da Psicologia que se caracterizam pela descrição de tipologias e padrões comportamentais universais, a proposta contida na ementa do Curso de Didática apresentava-se mais apropriada aos propósitos que fundamentam a Psicologia da Educação.

A diferença entre o conteúdo das ementas sugere haver, na época, uma distinção na percepção sobre a natureza do Curso de Didática e a do Curso de Pedagogia, em que o primeiro seria reconhecido como um curso de ordem mais prática e instrumental e o segundo caracterizar-se-ia por um viés mais teórico e filosófico. Todavia, faz-se necessário também considerar que tal diferenciação expressa a corporificação da subjetividade dos diferentes docentes no currículo das disciplinas mencionadas, uma vez que o currículo não é somente prática social, mas resultado da visão subjetiva dos docentes, do modo como percebem e se apropriam da prática docente, do conjunto de interesses e valores que os orienta, do papel e da força que exercem nas relações de poder, da formação e trajetória profissional de cada docente, dentre outros aspectos de natureza subjetiva.

A diferença entre os referenciais bibliográficos adotados nas referidas disciplinas corrobora tal percepção, conforme pode-se observar no quadro que apresenta o referencial bibliográfico assumido na disciplina Psicologia da Aprendizagem:

Referencial Bibliográfico:

- William A. Kelly - Psicologia Educacional
- Antonio G. Penna - Percepção e Aprendizagem
- Verner Correl e Hugo Schwartz - Manual Programado de Psicologia da Aprendizagem
- Noemy S. Rudolfer - Introdução à Psicologia Educacional
- J. Leese - The Psychology of Learning
- Ernest R. Hilgard - Methods and Procedures in the study of learning
- Antônio Sampaio Dória - Psychologia
- William A. Kelly - Psicologia da Educação
- Afro do Amaral Fontoura - Psicologia Geral

Quadro 21 - Referencial bibliográfico registrado nos programas curriculares das disciplinas Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II

Fonte: UEPG, Livro de Relatório do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 1973, s/nº

A análise do quadro permite perceber a presença de alguns manuais de Psicologia publicados entre as décadas de 1920 e 1960, clássicos da literatura da área que orientavam, no início do século XX, o ensino de Psicologia efetivado nas Escolas Normais. Dentre os manuais mais conhecidos estão: Psychologia, de autoria de Antônio Sampaio Dória e publicado em 1920, Introdução à Psicologia Educacional de Noemy da Silveira Rudolfer, publicado em 1938 e Psicologia Geral, de Afro do Amaral Fontoura, publicado em 1957, dentre outros. Os manuais, assim como outros, caracterizavam-se pela apresentação didática e

detalhada de conteúdos alusivos à diversas áreas do conhecimento e, no caso da Psicologia e da Psicologia da Educação, traziam conceitos gerais sobre os fenômenos da psique humana, sobre os estados da consciência, as sensações e as percepções, as relações do corpo com o espírito, a formação de hábitos, os elementos do desenvolvimento evolutivo do homem, o desenvolvimento da conduta e da moral humana, dentre outros tópicos. Se, por um lado, os manuais se constituíam em referenciais que orientavam o currículo da Psicologia da Educação no começo do século XX, por outro, há que se considerar a opção feita pelo docente responsável pela Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG em adotá-los como referenciais curriculares, fato corroborado pelo pressuposto de que é o professor que objetiva o currículo.

As fontes analisadas indicam que esse panorama começou a se alterar a partir de 1972, com o ingresso, por meio de concurso público, de novos docentes junto ao Departamento de Educação da UEPG. Em 01 de março de 1971, a professora Lindamir dos Santos Policarpo passa a integrar o quadro docente desse departamento. Sobre esse fato, a professora comenta:

Os concursos públicos abalaram o status quo da sociedade e consequentemente das entidades educacionais. Se antes era o poder político que determinava quem teria acesso ao emprego, fato que ocorria sem nenhum cuidado com a competência, conhecimento, muito menos com a vontade de trabalhar e o gosto pelo estudo, pois bastava a afinidade política, a identidade, inclusive religiosa, os relacionamentos pessoais para assumir a docência, com o concurso a situação se alterou. Apesar de saber que o concurso público não seja garantia para selecionar quem tem condições para o exercício do magistério, mas é muito diferente de um modelo arbitrário e inconsequente [...]. Os grupos educacionais de níveis mais altos, as faculdades, sentiram como grande ultraje perder a força nas indicações via congregação. (POLICARPO, ago. 2015).

Licenciada em Pedagogia pela UEPG no ano de 1970, a professora Lindamir foi aluna do professor Miguel Soaki na sua graduação, situação também vivida pela maioria dos professores que vieram a integrar o corpo docente do DEED na condição de professores da área da Psicologia da Educação. Em seu primeiro ano como docente do DEED, a professora assumiu as aulas da disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros - EPB e, a partir de 1972, passou a ministrar aulas de Psicologia da Aprendizagem para o Curso de Pedagogia e, em algumas situações, chegou a dividir com o professor Miguel a incumbência pelas aulas de Psicologia da Educação para o mesmo curso. A partir dessa data, até 05 de dezembro de 1994, ano da sua aposentadoria, a professora Lindamir assumiu a Psicologia da Educação como área

de atuação e acirrou, desde então, o seu compromisso com as lutas e os desafios enfrentados por essa área do conhecimento.

Em depoimento, a professora Lindamir registra:

Iniciei o trabalho docente junto ao Departamento de Educação e passei a trabalhar no Colegiado do curso, auxiliando em todas as tarefas de elaboração curricular do Curso de Pedagogia. A organização do curso para compor o Catálogo Universitário exigiu um trabalho constante, intenso e exaustivo e ao mesmo tempo interessante e que utilizou longas horas de estudo, reflexão e montagem [...] Chegamos às ementas, mas não houve acordo na intermediação entre a chefia do departamento e o professor responsável pela Psicologia da Educação. (POLICARPO, ago. 2015).

O relato da professora materializa o pressuposto central preconizado pela História das Disciplinas Escolares, inserida em um contexto mais amplo da História do Currículo, a partir do qual a constituição de uma disciplina e o delineamento de seus saberes são considerados como produto de um processo histórico e social. Tal pressuposto denota que a história de uma disciplina não está atrelada somente ao conjunto de normativas e diretrizes da legislação educacional, aos elementos da trajetória da própria instituição de ensino ou, ainda, às peculiaridades do contexto cultural em que tudo se insere, mas se entrelaça aos aspectos da subjetividade e da trajetória dos docentes que a integram.

A busca e o compromisso com o redimensionamento da Psicologia da Educação é mencionado pela professora Lindamir:

Lutamos para que a Psicologia da Educação tivesse uma ementa e um programa comprometido com as questões do processo ensino-aprendizagem... que junto com as outras disciplinas pudesse auxiliar o professor a entender as características do pensamento infantil nas diferentes etapas do seu desenvolvimento, a entender os fatores psicológicos que influenciam no processo ensino-aprendizagem...a entender qual é o papel do professor na escola, no processo de aprendizagem do aluno...enfim, a entender a complexidade que é ensinar uma criança. (POLICARPO, ago. 2015).

Além da atividade docente, a professora foi coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia nos anos de 1993 e 1994.

A Professora Lindamir desempenhou importante papel como interlocutora da área da Psicologia da Educação nos processos de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da instituição.

As mudanças que aconteceram nas ementas da Psicologia da Educação não foram nada fáceis, pois o professor responsável pela disciplina não abria mão das suas convicções pessoais e relutava com a ideia de dar mais espaço para os conteúdos mais relacionados com as questões educacionais....Era irredutível quanto a manutenção das temáticas relacionadas ao estudo da alma e depois tópicos essencialmente filosóficos...e todos sabiam, até mesmo a chefia do departamento, que mesmo com as mudanças que depois de muita luta aconteceram na Psicologia, ele continuava conduzindo suas aulas do mesmo modo como sempre fazia, enfatizando o estudo da alma e da espiritualidade, como se nada tivesse mudado no programa da disciplina...e daí acontecia o inevitável: uma turma via uma Psicologia, bem diferente daquela que estava sendo vista na outra turma. (POLICARPO, ago. 2015).

Essa situação é também mencionada pela professora Vilmarise Sabim Pessoa⁴³, cujo depoimento prestado na entrevista sugeriu que, nas décadas de 1960 e 1970, a organização do trabalho pedagógico que orientava o ensino universitário na UEPG não obedecia aos mesmos padrões e critérios aplicados na atualidade. Segundo a professora: “Naquela época o professor era senhor na sua sala de aula e alguns catedráticos não admitiam nenhum tipo de interferência na sua conduta pedagógica...nem me lembro se naqueles tempos já existia a figura do colegiado de curso”. (PESSOA, set, 2015).

Considerando o contexto apresentado até o momento, depreende-se que, entre o período de 1962 a 1972, os processos de interlocução e debate sobre o espaço, a constituição e o papel da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia pouco se apresentavam entre seus docentes e, conseqüentemente, o currículo do curso não se alterava.

⁴³ A professora Vilmarise Sabim Pessoa atuou como docente da área da Psicologia da Educação junto ao Departamento de Educação da UEPG. Foi admitida em 1988 e sua aposentadoria aconteceu no ano de 2002. Graduiu-se em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1971) e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (1978). Obteve grau de Mestre em Educação, em 1999, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná –UFPR, ao defender o trabalho dissertativo denominado Interação social e crianças de pré-escola: construindo textos, sob orientação da Prof.^a Dr^a Maria Lúcia Faria Moro. Realizou curso de especialização lato sensu em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1991) e em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1990). Sua atuação profissional ficou concentrada na docência de disciplinas da área da Psicologia junto a cursos de bacharelados, no caso, Psicologia aplicada à Odontologia, Psicologia aplicada ao Direito, Psicologia aplicada à Administração, dentre outras. No que tange à Psicologia da Educação, ministrava aulas para alguns cursos de licenciatura, como Letras, História e Geografia. No Curso de Pedagogia, atuava, basicamente, na docência da disciplina Psicomotricidade.

O professor Jefferson Mainardes⁴⁴, em depoimento concedido na entrevista, registra que a professora Lindamir sempre apresentou uma visão mais ampla e crítica sobre a Psicologia da Educação, mas a interlocução com os demais docentes era tímida, de modo que:

[...] na verdade, tinha um germe da discussão com alguns professores, por exemplo a professora Lindamir já tinha um pouco essa compreensão, porque ela trabalhava com Psicologia da Aprendizagem. Ela já tinha algumas leituras, já tinha um interesse... um olhar diferente pra disciplina. Só que aí ela não tinha grupo. (MAINARDES, jul, 2015).

O professor Jefferson Mainardes desempenhou importante papel na docência e na conformação do campo da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia na UEPG, apesar de ter migrado para a área do Currículo e da Políticas Educacional, em meados do ano 2000, nela permanecendo até os dias atuais. Considerando o fato de ter iniciado a sua carreira docente na UEPG no ano de 1990, constata-se que sua atuação na docência de disciplinas da área da Psicologia da Educação totalizou dez (10) anos, conforme o próprio docente registra:

Eu trabalhei Psicologia da Aprendizagem, mais ou menos por uns três anos... tinha essa disciplina “Psicologia da Aprendizagem”. Também trabalhei com a Psicologia da Educação no 1º ano, em 1990, 91 e 92 (pausa), depois em 96, por mais ou menos sete anos. E na Psicologia do primeiro ano e do segundo ano eu trabalhei mais ou menos por cinco anos. Não foi muito tempo (risos). Daí trabalhei com “Fundamentos da Educação Infantil” durante, mais ou menos, uns cinco ou seis anos. Trabalhei com uma disciplina que se chamava “Problemas de Aprendizagem” durante uns cinco anos. Sempre nos anos 90. Então comecei a trabalhar por bastante tempo com Educação Infantil. Depois “Currículo” e depois “Política”. (MAINARDES, jul. 2015).

Cabe evidenciar a relevância da participação do professor Jefferson na reorganização das ementas e dos programas das disciplinas da área da Psicologia da Educação na ocasião da reformulação do Curso de Pedagogia em 1990, processo resultante das discussões que aconteceram no interior do referido curso nos anos de 1988 e 1989, acompanhando os estudos e debates que aconteciam no Estado do Paraná acerca das mudanças ocorridas no Curso de

⁴⁴ O ingresso do professor Jefferson Mainardes na carreira docente da UEPG aconteceu em 1990, dois anos após o término da sua graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Em 1993, concluiu curso de especialização lato sensu em Alfabetização, na mesma instituição. No ano de 1995, obteve o grau de Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, ao defender a dissertação *Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade*, sob orientação do Profº Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite. Concluiu curso de doutorado em Educação (PhD) pelo Institute of Education - Londres, com a defesa da tese *Moving away from a graded system: A policy analysis of the Cycles of Learning Project (Brazil)*, orientada pelo profº Dr. Sally Power.

Magistério, que passava a ter quatro anos de duração. A condição de docente do quadro do Magistério e de participante do ciclo de estudos e debates mobilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná-SEED, colaborou para que o professor, em parceria com demais professores universitários que também viveram tal situação, incluindo a Professora Lindamir, trouxesse para o interior do contexto universitário o debate sobre temáticas da Psicologia da Educação que estavam sendo estudadas no contexto do Magistério, sob uma perspectiva mais crítica e fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

O depoimento prestado pela professora Neiva de Oliveira Moro⁴⁵ também colocou em evidência a colaboração da professora Lindamir no processo que gerou as primeiras mudanças nas disciplinas da área da Psicologia da Educação:

A Lindamir teve um papel fundamental para as mudanças da Psicologia, na Pedagogia, e não só na Pedagogia, porque essas mudanças também se estenderam para as licenciaturas, para a Psicologia que era dada nos outros cursos como Educação Física, História, Geografia, Matemática e outros (pausa), a Lindamir, com aquele jeitinho doce, tímido e gentil (risos), ela falava devagar, baixinho (risos), mas ela foi forte, porque não foi fácil mudar a cara da Psicologia... que era uma Psicologia bem (pausa) quase religiosa, que priorizava o estudo da alma (pausa), da vida e da morte (pausa), da imortalidade. (MORO, ago. 2015).

Em consonância com os apontamentos registrados pela professora Maria Virgínia, o depoimento concedido pela professora Marilde Boamorte Fonseca⁴⁶ registra:

Não vivi essa época, mas ouvi falar, várias vezes, da participação da professora Lindamir nas mudanças que aconteceram na Psicologia da Pedagogia. Ela aproximou a Psicologia da área da Educação, porque bem no começo (pausa), lá atrás, tinha muito da Filosofia e até de religião e moralidade. (FONSECA, set. 2015).

⁴⁵ A professora Neiva de Oliveira Moro é egressa do Curso de Pedagogia da UEPG, concluído no ano de 1972. Docente do Departamento de Educação dessa mesma instituição desde 1975, a professora teve forte atuação na área da Psicologia da Educação junto ao Curso de Pedagogia, não somente na esfera da docência, mas também como coordenadora do curso por três anos. Em 1993, concluiu mestrado em Educação (Linha de pesquisa Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, com a apresentação do trabalho dissertativo intitulado Um estudo sobre o universitário do regime anual da Universidade Estadual de Ponta Grossa: carreiras educacionais e raças, sob orientação da Prof.^a Dr^a Fúlvia Rosenberg.

⁴⁶ Com graduação em Pedagogia pela UEPG (1972) e mestrado em Educação (1995) pela mesma instituição, a professora Marilde Boamorte Fonseca dedicou-se à docência de disciplinas da área da Psicologia da Educação desde o seu ingresso como docente junto ao Departamento de Educação da UEPG, ocorrido em 1991, até a sua aposentadoria, no ano de 2005. Suas atividades docentes concentraram-se em disciplinas da área da Psicologia da Educação ofertadas em outros cursos. Em esporádicas situações, ministrou aulas de Psicologia da Educação para o Curso de Pedagogia da UEPG.

As verbalizações dos sujeitos de pesquisa apresentam evidências sobre as contribuições emanadas da atuação profissional da professora Lindamir Policarpo para as primeiras mudanças que marcaram a área da Psicologia da Educação na UEPG, especialmente no período entre 1972 e 1990. É pertinente destacar que, a perspectiva de análise sobre a participação e a contribuição da referida professora no processo de constituição da área da Psicologia da Educação, transcende a esfera da subjetividade e dos atributos pessoais que lhe são próprios e merecedores do devido reconhecimento. A perspectiva de análise adotada configura a professora Lindamir como um agente social que integra o campo da Psicologia da Educação, cuja atuação individual é resultado de um processo que foi socialmente forjado. Sob a ótica bourdieusiana, perspectiva que orienta as reflexões dessa tese sobre a participação de alguns sujeitos na trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG, o indivíduo é reconhecido como um agente social, ou seja, o indivíduo “[...] é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19). Sob essa ótica, os elementos de natureza individual, particular, subjetiva e pessoal são concebidos, dialética e simultaneamente, também como fenômenos sociais e coletivos. É pertinente explicitar a especificidade da concepção de Bourdieu acerca da natureza da ação dos indivíduos no mundo social, pois não se trata da ação particular e individualizada de cada sujeito, fruto das escolhas e decisões isoladas de cada agente, mas, necessariamente, o conjunto de ações dos indivíduos pertencentes a um determinado campo, forjadas consciente ou inconscientemente na dinâmica das relações sociais.

Ao cotejar as fontes com o conceito de campo e as reflexões da História das Disciplinas se depreende um conjunto de elementos que retratam o início da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG e evidenciam que, ao longo da década 1962-1972, a área foi personalizada por um enfoque filosófico.

2.2 SEGUNDO PERÍODO (1973-1989): PREDOMÍNIO DE UM ENFOQUE PSICOLÓGICO E O PROCESSO DE CONFORMAÇÃO DOS SABERES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O período entre 1973 e 1989 marca a ruptura com o modelo filosófico que até então vigorava no campo da Psicologia da Educação e evidencia a busca por uma maior aproximação com o campo educacional. As fontes analisadas na pesquisa revelam que a área

da Psicologia da Educação assume, nesse período, um enfoque mais psicológico, focado no estudo das principais teorias que versam sobre o desenvolvimento humano. Tal mudança decorre não somente do esforço empreendido por alguns agentes do campo em prol de uma Psicologia da Educação mais articulada com questões educacionais, mas reflete a presença gerada pelo movimento da Psicologia da Educação no cenário internacional, em especial na Europa e nos Estados Unidos, no campo da Psicologia da Educação no Brasil. Pesquisadores brasileiros, após interação com estudos e pesquisas desenvolvidas no exterior, introduzem tais discussões no interior do campo da Psicologia da Educação brasileira. No continente europeu, a exemplo de estudiosos como Claparède, Binet, Piaget, Freud, Wallon e Vigotski, as pesquisas focavam aspectos do desenvolvimento humano. Nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike, James, Dewey e Skinner, o foco concentrava-se no processo de aprendizagem. (VEIGA, 2013). A interação com o campo científico internacional promoveu mudanças na Psicologia da Educação no cenário nacional, colocando em evidência questões referentes ao desenvolvimento humano e ao processo de ensino e de aprendizagem.

Além disso, o período circunspecto é marcado pelo processo de conformação de algumas temáticas e matrizes teóricas em saberes apropriados pelos agentes do campo da Psicologia da Educação e, em decorrência, instituídos como conteúdos curriculares considerados válidos e necessários para a formação docente. O termo conformação assume a conotação de algo que está tomando forma, que está em processo de constituição. Esse período evidencia, ainda, o movimento da Psicologia da Educação no interior do Curso de Pedagogia da UEPG, processo influenciado pelo movimento da Pedagogia no cenário nacional e, sobretudo, pelo movimento gerado pelas reformulações curriculares às quais o Curso de Pedagogia da UEPG foi submetido.

O diálogo com as fontes indicou que a área da Psicologia da Educação assumiu nova configuração a partir da reformulação curricular efetivada no Curso de Pedagogia no ano de 1972, cuja proposta passou a vigorar a partir de 1973, obedecendo a lógica do regime semestral de créditos.

Os quadros apresentados a seguir buscam explicitar o panorama da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia nesse período:

Trajetória da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação ⁴⁷
1973 - 1974	Semestral	Psicologia II (45 h) Psicologia III (45 h) Psicologia IV (Evolutiva) (45 h)		Psicologia da Aprendizagem (45 h) Psicologia da Adolescência (45 h) Psicologia das Relações Humanas (45 h) Psicometria (45 h) Fundamentos de Psicopatologia (45 h)	A disciplina Psicologia I era oferecida para os cursos de Ciências Contábeis, Administração e Odontologia; A partir dessa data, o Curso de Pedagogia passa a ofertar, além da formação para o magistério de 1º grau e disciplinas pedagógicas do 2º grau, as seguintes Habilitações: Supervisão Escolar, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional	- Prof Pe. Miguel; - Prof Pedro; - Prof Lindamir; - Prof Nelson;
				Psicologia Geral Experimental (45 h) Técnicas de Exame Psicológico (45 h) Testes Psicológicos (45 h)	Disciplinas ofertadas exclusivamente para a Habilitação Orientação Educacional.	

Quadro 22 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1973-1974
Fonte: A autora.

O quadro evidencia que a característica marcante que personalizou a área da Psicologia da Educação, particularmente entre os anos de 1972 e 1974, foi a subdivisão da área em diversas e diferentes disciplinas, cada qual ofertada especificamente a uma das habilitações que, a partir dessa reforma, passaram a integrar o currículo do curso. Tal situação reflete a lógica tecnicista subjacente aos documentos oficiais que orientaram a reformulação de 1972, no caso a Lei nº 5.540/68, que tratava da Reforma do Ensino Superior e o Parecer 252/69, que fixava o currículo mínimo e a carga horária (2.200 horas) para os Cursos de Pedagogia, bem como, instituía as Habilitações Supervisão Escolar, Administração Escolar,

⁴⁷ - Profº Pe Miguel Soaki (Admissão 17/01/1961 – Aposentadoria 04/05/1988);
- Profº Pedro Pereira Martins (Admissão 16/05/1963 – Aposentadoria 01/08/1986);
- Profª Lindamir dos Santos Policarpo (Admissão 01/03/1971 – Aposentadoria 05/12/1994);
- Profº Nelson Marcondes de Camargo (Admissão 01/03/1971 – Aposentadoria 01/04/2002).

Inspeção Escolar e Orientação Educacional. Em decorrência de tais mudanças, o curso foi organizado em dois blocos distintos de formação: os dois primeiros anos do curso comportavam um conjunto de disciplinas voltadas para a formação docente, organizadas em um núcleo comum de disciplinas obrigatórias, destinadas a todos os acadêmicos do curso; enquanto o último ano era direcionado para a formação do especialista em educação, composto por disciplinas específicas de cada uma das quatro habilitações ofertadas (Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração Educacional e Inspeção Escolar). Assim, o novo formato do Curso de Pedagogia da UEPG acompanhava, novamente, o cenário nacional de muitos outros cursos de Pedagogia do país que, em atendimento às determinações do Parecer 252/69, desembocaram, igualmente, na lógica dicotômica do “esquema 3+1”. Cabe mencionar que, na época, a organização do ensino universitário da UEPG obedecia ao regime semestral de créditos, de modo que a carga horária total das disciplinas variava entre 15, 30, 45, 60 e 75 horas/aula, com exceção da disciplina Técnicas de Exame Psicológico, com carga horária de 105 horas, ofertada como disciplina optativa, exclusivamente para os acadêmicos que escolhiam a Habilitação Orientação Educacional.

O novo currículo dispunha as disciplinas integrantes do curso em três blocos disciplinares: as Disciplinas Obrigatórias do Currículo Mínimo, as Disciplinas Complementares Obrigatórias e, ainda, as Disciplinas Complementares Optativas.

Assim, entre os anos de 1973 e 1974, a área da Psicologia da Educação compunha a matriz curricular do curso por meio de três (03) disciplinas obrigatórias e oito (08) disciplinas optativas. Dentre as Disciplinas Obrigatórias do Currículo Mínimo da área da Psicologia da Educação estavam a Psicologia II (45h/a), Psicologia III (45h/a) e Psicologia IV (45h/a). Cabe esclarecer que, entre 1973 e 1975, o título das disciplinas deixa de ser registrado pela designação “Psicologia da Educação”, passando à denominação de Psicologia II, Psicologia III e Psicologia IV. É importante mencionar, ainda, que a disciplina Psicologia I não era ofertada para o Curso de Pedagogia, mas destinada aos Cursos de Ciências Contábeis, Administração de Empresas e Odontologia.

O teor das ementas das três disciplinas obrigatórias era este:

1973-1974	Psicologia II (45 h/a)	Destina-se a alunos de Pedagogia e suas opções. Psicologia dos fatores: pessoa física. A vida afetiva. As emoções e as paixões. Os temperamentos. Os psicotrópicos. Psicologia do delito: o delito. Os motivos de delito.
	Psicologia III (45 h/a)	Destina-se a alunos de Pedagogia e suas opções. As questões sobre a liberdade. As tendências. O comportamento habitual. A formação da ideia. O juízo. O raciocínio. A linguagem.
	Psicologia IV - Evolutiva (45 h/a)	Destina-se a alunos de Pedagogia. A natureza do caráter. A mutabilidade do caráter. A formação da conduta. A teoria dos valores. O ideal do caráter.

Quadro 23 - Ementas das disciplinas da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1973-1974

Fonte: A autora.

O teor das ementas apresentadas indica que, nesse período, o viés filosófico ainda se fazia presente nas três disciplinas que integravam a área da Psicologia da Educação. É possível notar que a disposição do campo da Psicologia da Educação foi alterada, contudo, o mesmo não acontece com o teor das ementas das disciplinas que ficavam a cargo do professor Miguel Soaki. Isso denota a força e o poder por ele exercido junto ao campo da Psicologia da Educação da UEPG e ao órgão departamental, evidenciando a sua dominação política e profissional. Isso permite constatar que a constituição dos saberes específicos de uma disciplina é o saldo de um processo altamente complexo, que envolve conflitos, resistências, consentimentos, diferentes estratégias e táticas de mediação entre os agentes do campo e a instituição universitária, a expressão dos papéis desempenhados por cada um dos docentes envolvidos, a noção de universidade presente no imaginário de cada sujeito e, não obstante, os imperativos sociais, políticos, econômicos, culturais, históricos vigentes em cada época e sociedade.

Dentre as oito (08) disciplinas da área que compunham o rol das Disciplinas Complementares Optativas ofertadas pelo curso, estavam: Psicologia da Aprendizagem (45 h/a), Psicologia da Adolescência (45 h/a), Psicologia das Relações Humanas, Psicometria (45 h/a), Fundamentos de Psicopatologia (45 h/a), Psicologia Geral Experimental (45 h/a), Técnicas de Exames Psicológicos (45 h/a) e Testes Psicológicos (45 h/a), sendo que as três últimas eram ofertadas, exclusivamente, para a Habilitação Orientação Educacional. As palavras da professora Neiva de Oliveira Moro corroboram essa conformação curricular:

Na minha época de acadêmica, as disciplinas da Psicologia ainda não eram todas separadas em Psicologia da Aprendizagem, Psicologia das Relações Humanas e tinha a Psicologia da Adolescência e do Desenvolvimento, e tinha umas que nunca foram oferecidas de verdade, só constavam no currículo, como Psicologia dos testes mentais, ou algo desse gênero, eu não me lembro mais do nome dela. Quando eu entrei no departamento como professora, essas divisões da Psicologia já estavam lá, no curso de Pedagogia. (MORO, ago. 2015).

A compartimentalização da área da Psicologia da Educação em várias e diferentes disciplinas acompanhou, em grande medida, o movimento de compartimentalização que ocorreu no interior do próprio Curso de Pedagogia que, orientado pelos imperativos do Parecer 252/69 que instituiu as habilitações Orientação Educacional (OE), Supervisão Escolar (SE), Administração Escolar (AE) e Inspeção Escolar (IE), sendo que essa última nunca foi, de fato, ofertada, apesar de constar no projeto pedagógico do curso. O pedagogo, ao concluir sua formação em uma das habilitações disponibilizadas pelo curso, conquistava a condição de especialista, resultado decorrente do estudo de temáticas específicas da habilitação por ele escolhida. Tal situação implicava oferta diferenciada de disciplinas da área da Psicologia da Educação para as diferentes habilitações. Tanto a subdivisão da área da Psicologia da Educação, como a subdivisão presente na formação do pedagogo, reforçavam princípios pragmáticos e tecnicistas que fortemente vigoraram na década de 1970. O movimento tecnicista, pautado em princípios como a racionalidade, a eficiência, a neutralidade científica e a produtividade, preconizava a formação de indivíduos instruídos, capacitados para desempenhar, com precisão e competência, as funções requeridas pela sociedade que apresentava-se em franco processo de crescimento e industrialização. O processo educativo, nessa perspectiva, tornava-se objetivo e operacional (SAVIANI, 2012). A instrução, o domínio do conhecimento, a valorização das habilidades técnicas e o culto à formação de profissionais especializados apresentavam-se como fundamentos basilares da pedagogia tecnicista.

A conformação da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG, perpassada pelas mudanças realizadas na matriz curricular do referido curso e pelo movimento que marcava o próprio cenário educacional do país, delineou-se em direção à hiperespecialização do seu campo científico.

A compartimentalização da área da Psicologia da Educação no referido curso foi também mencionada pela professora Priscila Larocca, que graduou-se em Licenciatura em Pedagogia pela UEPG: “[...] como aluna, ainda no regime semestral, nós tínhamos Psicologia

da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia das Relações Humanas, eram disciplinas separadas e hoje não se faz mais essa separação”. (LAROCCA, ago. 2015).

Para a professora Maria Virgínia Bernardi Berger⁴⁸, a divisão da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG atendeu, de certo modo, a própria divisão que distinguia as diferentes habilitações ofertadas pelo curso:

Veja só, o Orientador Educacional precisava de conteúdos da Psicologia que tratassem das diferenças individuais, da adolescência e do desenvolvimento da criança, já o Supervisor ia precisar de conteúdos da Psicologia da Aprendizagem para assessorar no planejamento dos professores, o Administrador já precisaria de outros conteúdos, os conteúdos da Psicologia das Relações Humanas... então, cada habilitação tinha uma psicologia diferente (pausa), por exemplo, lembro que o pessoal da orientação não tinha aula de Psicologia da Aprendizagem [...] atualmente, essa visão tecnicista e fragmentada não responde às necessidades de formação do professor [...] o que se busca é uma formação mais integral e ampliada e não uma formação embasada num modelo de fragmentação. (BERGER, out. 2015).

O relato das professoras acerca da fragmentação da área da Psicologia da Educação instiga pensar que a constituição de uma disciplina na matriz curricular de um curso, por se tratar de um processo histórico, somente pode ser compreendida se consideradas as condições sociais e históricas que colaboraram a seu favor. Nesse caso, essa conformação refletiu os princípios tecnicistas emanados dos documentos oficiais que balizaram a reforma mencionada, os quais pautavam-se na racionalidade, na valorização da produtividade e da eficiência técnica. Sob esse ótica, os especialistas da educação, cada qual munido por um saber especializado, estariam aptos a responder às demandas educacionais que se fizessem necessárias.

No ano de 1975, houve uma importante conquista no interior da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG, ocasião em que a disciplina Psicologia da Aprendizagem passou a integrar o conjunto de disciplinas obrigatórias ofertadas pelo curso, situação que vigorou até o ano de 1978. Esse fato é aqui caracterizado como sendo uma conquista em virtude da disciplina Psicologia da Aprendizagem prever, em seu ementário e

⁴⁸ Docente aposentada do Departamento de Educação da UEPG desde 2006, a professora Maria Virgínia Bernardi Berger iniciou sua carreira como docente nessa instituição no ano de 1979. Em 1972, licenciou-se em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa e, no ano de 1986, concluiu curso de especialização lato sensu em Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Bernadete A. Gatti, desenvolveu a dissertação intitulada Reabertura e reopção em curso de graduação de uma universidade pública: a busca de realização de um projeto de vida profissional, obtendo, em 1993, o grau de Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. Concluiu doutorado em Educação (Linha de pesquisa Psicologia da Educação) pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, no ano de 2001, com a defesa da tese Educação transpessoal: integrando o saber e ao ser no processo educativo, sob orientação do Prof.^o Dr Carlos Alberto Vidal França.

programa curricular, o estudo de conteúdos e temáticas que, em muito, se relacionam com o processo cognitivo. Nessa perspectiva, a criação dessa disciplina também se configurou como uma estratégia adotada com o intuito de viabilizar e garantir a abordagem, por parte da Psicologia da Educação, de temáticas realmente relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, como se observa no depoimento da professora Lindamir dos Santos Policarpo: “A disciplina de Psicologia da Aprendizagem foi um caminho encontrado, na época, para garantir ao aluno o estudo de conteúdos que tivessem, de fato, uma relação com a educação e que respondesse à questões vividas na escola”. (POLICARPO, out. 2015).

O depoimento da professora, se analisado sob a perspectiva bourdieusiana, evidencia o emprego de estratégias empenhadas pelos agentes que integram o campo, configuradas como instrumento de luta e resistência frente às tensões que se agitam no seu interior. As relações de disputa e/ou alianças mantidas entre os agentes de um determinado campo acabam por se configurar em um jogo de estratégias que influencia a disposição e o funcionamento do campo. As estratégias são consideradas, em Bourdieu, como:

[...] ações inteligíveis, mas não necessariamente inteligentes ou resultantes de um cálculo racional e clínico, que orientam as escolhas e os interesses dos agentes em função de um *habitus* adquirido e das possibilidades que um determinado campo oferece para a obtenção e maximização dos lucros específicos em jogo no campo em questão. (BOURDIEU, 1983, p.89).

Se analisado sob a perspectiva de Michel de Certeau (2003), o depoimento pode ser interpretado como uma tática, ou seja, um movimento que é efetivado dentro do campo, sob o olhar de todos os seus integrantes, mas que, pelo fato de ser praticado por agentes destituídos de poder institucionalizado, circunscreve-se como uma ação de natureza prática, um pequeno passo que estoca energia para fortalecer o subsequente, visando a mudança desejada no interior do campo. Sob essa ótica, as estratégias seriam as ações adotadas por agentes que ocupam uma posição de força e poder dentro do campo, no caso, órgãos colegiados e estruturas departamentais. A partir das contribuições oferecidas tanto por Pierre Bourdieu quanto por Michel de Certeau, é possível considerar que estratégias e táticas se apresentam como ações voltadas para determinado fim, mas que, entretanto, não foram explicitamente planejadas para tal.

Diante do exposto, considera-se que a inserção da disciplina Psicologia da Aprendizagem como componente curricular do Curso de Pedagogia foi uma tática empenhada por determinados agentes do campo com vistas às mudanças desejadas. Dito de outra forma,

foi uma brecha encontrada por alguns agentes do campo para promover alterações no seu interior.

A disciplina Psicologia da Aprendizagem, se comparada com o programa da disciplina Psicologia da Educação I e II que vigorava nessa época, mostrava-se mais articulada com as questões do processo ensino-aprendizagem.

A conformação da área da Psicologia da Educação, assumida a partir de 1975, pode ser verificada no quadro a seguir:

Trajetória da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação ⁴⁹
1975		Psicologia II (45 h) Psicologia III (45 h) Psicologia IV (Evolutiva) (45 h) Psicologia da Aprendizagem (45 h)		Psicologia da Adolescência (45 h) Psicologia das Relações Humanas (45 h) Psicometria (45 h) Fundamentos de Psicopatologia (45 h) Psicologia Geral Experimental (45 h) Técnicas de Exame Psicológico (45 h) Testes Psicológicos (45 h)	A disciplina Psicologia da Aprendizagem passa a integrar o conjunto de Disciplinas Obrigatórias do Currículo Mínimo do Curso de Pedagogia	- Prof Pe. Miguel; - Prof Pedro - Prof Lindamir; - Prof Nelson; - Prof Maria José

Quadro 24 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia no ano de 1975

Fonte: A autora.

A inserção e a importância da disciplina Psicologia da Aprendizagem para o processo de formação de futuros professores mereceu, novamente, destaque no relato da professora Lindamir Policarpo:

⁴⁹ - Profº Pe Miguel Soaki (Admissão 17/01/1961 – Aposentadoria 04/05/1988);
- Profº Pedro Pereira Martins (Admissão 16/05/1963 – Aposentadoria 01/08/1986);
- Profª Lindamir dos Santos Policarpo (Admissão 01/03/1971 – Aposentadoria 05/12/1994);
- Profº Nelson Marcondes de Camargo (Admissão 01/03/1971 – Aposentadoria 01/04/2002);
- Profª Maria José Rizzi Henriques Lopes (Admissão 01/03/1984 – Aposentadoria 04/05/1998). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/04/1972 e 28/02/1978.

Foi um ganho quando a Psicologia da Aprendizagem passou a ser obrigatória na Pedagogia, porque era uma disciplina muito importante para a formação dos futuros professores, que precisavam ter um embasamento maior sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos, mas logo saiu e voltou a ser optativa ou só complementar, já não me lembro mais, só lembro que saiu e foi uma pena que saiu, porque era, ou deveria ser uma disciplina indispensável na Pedagogia [...], mas na luta por espaço e carga horária é tiro para todos os lados, de modo que o que importa é não perder a sua disciplina, agora, se ela é a mais relevante ou não para a formação dos professores, aí não interessa [...] as pessoas estavam preocupadas com as suas cadeiras e não com o curso, mas essa é outra história. Mas, na realidade, eu acho que a Psicologia da Aprendizagem foi muito importante para a Pedagogia, porque a gente discutia questões que tinham uma forte relação com o processo ensino-aprendizagem, as alunas estudavam os fenômenos psicológicos do processo de aprendizagem, as funções mentais, a retenção e a transferência da aprendizagem, e também o pensamento, a memória e a linguagem, coisas que não eram estudadas na Psicologia ministrada pelo outro professor. Nessa disciplina, havia, como eu te disse, uma forte relação da Psicologia com a educação. (POLICARPO, ago. 2015).

O depoimento proferido pela professora indica não somente a sua visão acerca do valor e da contribuição da disciplina Psicologia da Aprendizagem para a formação docente, como também, evidencia a sua percepção sobre a tensão que perpassava os processos de reestruturação curricular. Quanto à manifestação de lutas e tensões no interior dos variados campos sociais, Bourdieu (2003) os caracteriza como processos constitutivos e agregadores ao funcionamento do próprio campo, uma vez que tais lutas e tensões explicam, em grande medida, as transformações que acontecem no campo e, no caso do científico, mostram-se como promotoras das mudanças que acontecem na seara das teorias, dos objetos de investigação e dos métodos de pesquisa.

A ementa e os conteúdos que compunham o programa curricular da disciplina Psicologia da Aprendizagem, ofertada para o Curso de Pedagogia no ano de 1975, então obrigatória, eram os seguintes:

(continua)

<u>DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO</u> <u>PROGRAMA: PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM</u> CURSO: Pedagogia SEMESTRE: 2º ANO: 1.975 PERÍODO: 3º DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM Nº de CRÉDITOS: 3.00 CARGA HORÀRIA: 45 PROFESSOR: LINDAMIR SANTOS POLICARPO EMENTA: Fundamentação antropológica da aprendizagem. A psicologia. A psicologia da aprendizagem. Conceitos e características da aprendizagem. Base fisiológica da aprendizagem. Condições psicológicas da aprendizagem. Condições pedagógicas da aprendizagem. Teorias da aprendizagem. A retenção e o esquecimento. A motivação. Medição e estatística. Os processos sociais.

Quadro 25 - Programa da disciplina Psicologia da Aprendizagem ofertada para o Curso de Pedagogia em 1975

(conclusão)

1. OBJETIVOS
 - 1- Analisar os princípios básicos do processo de aprendizagem e suas possibilidades de aplicação
 - 2- Reconhecer a importância da Psicologia da Aprendizagem para o ensino eficiente
2. PROGRAMA
 - 1- Aspectos gerais da aprendizagem
 - 2.1.1 Importância da Psicologia Educacional para o professor
 - 2.1.2 Importância da Aprendizagem para o ser humano
 - 2.1.3 Histórico e conceituação
 - 2.1.4 Etapa do processo de aprendizagem
 - 2- Fatores que influenciam a aprendizagem - 13 aulas
 - 2.2.1 Fatores biológicos: sistema nervoso, idade, saúde, alimentação, fadiga
 - 2.2.2 Fatores Psicológicos: necessidades humanas. Motivação. Motivo e Incentivo. Funções de Motivação. Tipos de Motivação. Fontes de motivação.
 - 2.2.3 Fatores pedagógicos: Importância do Material a ser aprendido. Técnicas de Estudo eficiente. O meio ambiente.
 - 3- Teorias da Aprendizagem - 16 aulas
 - 2.3.1 Condicionamento Clássico de Pavlov
 - 2.3.2 Conexionismo de Thorndike
 - 2.3.3 Condicionamento Operante de Skinner
 - 2.3.4 Teoria da Gestalt
 - 2.3.5 Teoria Topológica
 - 2.3.6 Construtivista Sequencial - Piaget
 - 2.3.7 Teoria da Estrutura da Matéria de Bruner
 - 2.3.8 Aplicações Pedagógicas
 - 4- Transferência de Aprendizagem
 - 2.4.1 Conceito
 - 2.4.2 Teorias
3. METODOLOGIA

Aula expositiva com auxílio de material didático

Estudo em grupo

- 4. RECURSOS

Quadro de giz

Cartazes

Álbum seriado

Projeções

Textos

- 5. AVALIAÇÃO

Será feita através de testes aplicados pelo professor e de auto-avaliação realizados pelos alunos.

- 6. BIBLIOGRAFIA

Psicologia da Aprendizagem - Dinah M. de Souza Campos

O processo de educação - Jerome S. Bruner

Teorias de Aprendizagem - Ernest Hilgard

O processo didático - Irene Mello Carvalho

Ensino Renovado e Fundamental - Imideo Nérici

Manual Programado de psicologia da Aprendizagem - Wernwe Correl e Hugo Schwartze

Quadro 25 - Programa da disciplina Psicologia da Aprendizagem ofertada para o Curso de Pedagogia em 1975
 Fonte: UEPG, 1975, p.74 (Relatório do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG)

O salto qualitativo expresso no programa curricular da disciplina Psicologia da Aprendizagem residia, exatamente, na inserção de temáticas e matrizes teóricas voltadas para a explicação do processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Dentre as temáticas e matrizes teóricas inseridas no programa curricular da disciplina Psicologia da

Aprendizagem verifica-se a teoria elaborada por Jean Piaget, denominada Epistemologia Genética, ao lado de outras perspectivas como a Abordagem Comportamental, a Gestalt, a Teoria da Estrutura da Matéria. O teor do programa da disciplina evidencia que o processo ensino-aprendizagem assume papel central na disciplina, sendo estudado a partir dos diferentes enfoques epistemológicos preconizados por cada uma das matrizes teóricas prescritas no referido programa curricular.

É preciso destacar que dentre tais matrizes, a Epistemologia Genética de Jean Piaget conquistava espaço nas discussões realizadas no curso. Isso estava atrelado não somente ao movimento que se apresentava no cenário nacional, em que a teoria piagetiana vinha ganhando maior evidência, mas advinha da refinada aproximação estabelecida entre alguns professores da área da Psicologia da Educação e a teoria mencionada. Especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, a Epistemologia Genética de Jean Piaget passa a se apresentar como importante interlocutora na área da Psicologia da Educação no país. Vale lembrar que a inserção das ideias de Jean Piaget no Brasil data o início do século XX⁵⁰, em meio ao movimento escolanovista. Mário Sérgio Vasconcelos, pesquisador que realizou estudos sobre a difusão das ideias de Piaget no Brasil, registra que Lourenço Filho, um dos principais representantes da Escola Nova, assumiu a responsabilidade, a partir do ano de 1927, de organizar a Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo, cujo trabalho resultou na publicação de várias obras, dentre as quais estava “A escola e a Psicologia Experimental”, escrita por Édouard Claparède, na qual o autor fazia menção sobre os trabalhos de Jean Piaget. A circulação desse artigo científico contribuiu, sobremaneira, para o processo de apropriação das ideias piagetianas junto ao ideário escolanovista. De acordo com Vasconcelos (1996), Claparède esteve no Brasil por duas vezes, em Minas Gerais, nos anos de 1930 e 1932, ocasião em que indicou a leitura das obras *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923) e *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924) escritas por Jean Piaget. Além disso, é preciso mencionar a influência exercida por Helena Antipoff para tal apropriação, especialmente quando atuou como colaboradora na reforma do ensino normal de Minas Gerais, atendendo ao convite feito por Francisco Campos. Ela realizou pesquisas no Instituto Jean-Jacques Rousseau, sob a orientação de Claparède, cuja experiência foi compartilhada com os pioneiros da Escola Nova. (VASCONCELOS, 1996). Isso permite depreender que os pressupostos da teoria de Jean Piaget adentraram no contexto educacional

⁵⁰ De modo mais específico, o final da década de 1920.

brasileiro, primeiramente, pela porta dos Laboratórios de Psicologia Experimental⁵¹ implantados junto às Escolas Normais dos grandes centros do país.

Quanto ao processo de expansão das ideias piagetianas no país, intensificado a partir das décadas de 1970 e 1980, é possível considerar que um conjunto de fatores confluíram a seu favor, a começar pelo aumento de pesquisas e publicações⁵² versando sobre temáticas concernentes à referida teoria, fato acompanhado pela inserção de conteúdos e disciplinas afins nos currículos de cursos destinados à formação de professores e, ainda, reforçado pela evidente presença de pressupostos piagetianos na Lei 5692/71 que, dentre as normativas alusivas à reforma do ensino fundamental e médio, preconizava a universalização do ensino pré-escolar. Apesar da característica tecnicista que a personificava, a Lei 5692/71 empenhava fundamentos da teoria piagetiana para sustentar suas diretrizes teórico-metodológicas, inspiradas em um novo modelo educacional, cuja organização levaria em conta aspectos específicos do desenvolvimento humano, as diferenças individuais, os diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento cognitivo dos alunos, a aprendizagem como um fenômeno automobilizado e, sobretudo, o conhecimento como resultante de um processo de construção, elaborado pelo próprio aprendiz, a partir das interações estabelecidas entre ele e os objetos de conhecimento presentes no contexto em que tudo se insere. Nas palavras do próprio Piaget:

“[...] os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos exteriores” (PIAGET, 1973, p.39-40).

A importância e a contribuição oferecida pela Epistemologia Genética de Jean Piaget para o processo de formação docente são evidenciadas no depoimento da professora Neiva de Oliveira Moro:

⁵¹ Segundo Vasconcelos (1996), os principais laboratórios que deram início à difusão das ideias de Jean Piaget no Brasil foram: Laboratório de Psicologia Experimental do Pedagogium (Rio de Janeiro); Laboratório da Escola de Aperfeiçoamento (Belo Horizonte); Laboratório de Psicologia Experimental do Instituto de Educação de Caetano de Campos (São Paulo) e o Instituto de Psicologia (Recife).

⁵² Diversos pesquisadores se dedicam ao estudo e à difusão das ideias piagetianas no Brasil, dentre os quais estão: Bárbara Freitag, Zélia Ramozzi Chiarotino, Terezinha Nunes, Lauro de Oliveira Lima, Yves de La Taille, Luci Banks Leite, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Eliane Veras Soares, Gustavo Venturi, Maria Lúcia Faria Moro, Tania Stoltz, Adrián Oscar Dongo Montoya, dentre outros.

A teoria do Piaget apresenta um conjunto conceitual sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança que eu considero fundamental para a formação do professor, não somente daquele que vai atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais, mas para o professor do Ensino Médio e do Superior também (risos), claro que é. O futuro professor precisa ter conhecimento sobre as peculiaridades do desenvolvimento cognitivo do alunos, precisa saber sobre as características dos diferentes estágios de desenvolvimento, sobre os mecanismos de assimilação, acomodação e adaptação que integram o processo de equilíbrio, sobre a equilíbrio majorante e muitas outras coisas (pausa). Acho fundamental os conhecimentos que Piaget oferece à educação, mesmo sem ter tido essa intenção, quando explica sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança, né, é imprescindível para o professor dos pequeninos. Gente, não dá pra desconsiderar que o Piaget construiu uma teoria sólida, resultado de uma vida inteira de pesquisas, e não é qualquer teoria, dessas do tipo instantânea, que vira moda e depois evapora. É uma teoria substancial e muito importante na Pedagogia e nas outras licenciaturas também, porque é lá que está o futuro professor. (MORO, ago. 2015).

Não era raro encontrar, nesse período, diversas propostas de cursos e palestras versando sobre temáticas alusivas à teoria piagetiana, geralmente ofertadas na ocasião da Semana de Educação⁵³ do Curso de Pedagogia.

A partir de 1976, há uma mudança na nomenclatura das disciplinas da área da Psicologia da Educação, que passam a ser denominadas Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II e Psicologia da Educação III. É fundamental registrar que, apesar das mudanças na denominação, o caráter filosófico que as caracterizava permaneceu inalterado, com exceção da disciplina Psicologia da Aprendizagem. A análise dos programas curriculares, acessados por intermédio dos Livros de Relatórios elaborados pelo Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes que se encontram na Seção de Arquivo da UEPG, possibilitou constatar que, até o ano de 1989, os programas das disciplinas ainda prescreviam, dentre seus objetivos e seus conteúdos, o estudo de temáticas de cunho metafísico. O programa de Psicologia de Educação I estabelecia o estudo sobre a vida e a morte, a imortalidade, as propriedades da alma (unicidade, simplicidade, espiritualidade, imortalidade, hipóteses e argumentações), a origem da alma (o traducionismo, o emanacionismo, o criacionismo). O programa de Psicologia da Educação II propunha o estudo da pessoa e suas características, a vida afetiva, o prazer e a dor, os sentimentos, a emoção, as paixões, dentre outros. O programa de Psicologia da Educação III apresentava conteúdos que abordavam o caráter, a relação entre valor e conduta, os elementos e a hierarquia de valores, a disciplina, a autoridade, a psicologia evolutiva, a inteligência como faculdade humana (UEPG, 1989). Tal constatação instituiu um questionamento no processo de análise das fontes documentais: tais

⁵³ Trata-se de evento institucional, promovido anualmente pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, em parceria com os órgãos departamentais aos quais o curso está vinculado.

programas, únicos oficialmente registrados entre o período de 1962 e 1989, eram seguidos pelos demais professores que, mesmo esporadicamente, vieram a assumir a docência de uma dessas disciplinas? A resposta para essa pergunta aparece no relato de alguns professores, a partir dos quais é possível constatar que, a despeito das orientações contidas no currículo prescrito (formal) das disciplinas, eles efetivavam um outro currículo, cujos conteúdos e temáticas eram consonantes com suas convicções. Essa tática pode ser considerada como uma brecha encontrada pelos docentes para resistir aos efeitos que o poder exercido pelo professor Miguel Soaki impunha no interior do campo da Psicologia da Educação.

O depoimento da professora Lindamir dos Santos Policarpo materializa tal situação:

Quando eu tinha que assumir aulas da Psicologia da Educação em alguma turma da Pedagogia, não trabalhava aquele programa da alma, então eu desenvolvia o programa da Psicologia da Aprendizagem que, no meu ponto de vista, era mais apropriado para a formação dos pedagogos. Eu não me sentia em condições, nem pessoais, muito menos profissionais, de cumprir aquele programa (pausa). (POLICARPO, ago. 2015).

O teor do relato da professora, que deflagra uma resistência docente, traz à tona a questão da influência e da participação do currículo oculto no trabalho pedagógico efetivado pelo professor em sala de aula. O currículo oculto pode ser concebido como um conjunto de ações, atitudes, valores e significações que não integram, oficialmente, o currículo prescrito (formal), mas se evidenciam na prática docente e são, implicitamente, por ele transmitidos. (SILVA, 2000). O relato da professora Lindamir evidencia, ainda, a participação de elementos da subjetividade do professor na concretização do currículo.

Outra situação que exemplifica a participação do currículo oculto no processo de corporificação do currículo em sala de aula provém do relato da professora Neiva de Oliveira Moro:

Quando eu entrei como professora no departamento, em 1984, eu já trabalhava com a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia da Educação no magistério, no Colégio Sagrada Família. Então eu já vinha aprofundando meus estudos nessa área, especialmente na Epistemologia Genética. E as discussões que eu fazia no magistério eram as discussões que eu passei a fazer na Pedagogia. (MORO, ago. 2015).

Na mesma direção, o depoimento do professor Jefferson Mainardes corrobora tal situação:

Eu fui aluno do Curso de Pedagogia entre 1985 e 1988 [...] então, nesse período o que que nós tínhamos? Nós tínhamos a Psicologia que era ensinada e dependia muito de cada professor... então nós tínhamos alguns professores que trabalhavam com uma Psicologia mais tradicional, uma Psicologia mais “filosófica”, vamos assim dizer, e alguns professores que trabalhavam mais a Psicologia da Educação. Então, no meu caso, quando eu era aluno, eu observava que havia diferença entre o período noturno e o período vespertino. Eu estudava no vespertino, então nós estudávamos as teorias de Freud, de Piaget e questões assim, da Psicologia da Educação mesmo. Tínhamos também a Psicologia da Aprendizagem, que todo o mundo tinha tanto no vespertino, quanto no noturno... isso foi até o final dos anos 90. (MAINARDES, jul. 2015).

O depoimento dos professores entrevistados remete ao entendimento de que a neutralidade não é característica concernente ao currículo, uma vez que o mesmo é fruto de escolhas, ajustes e decisões. Para Sacristán (2000), antes de tudo, é um exercício político. Assim, é correto considerar que o currículo prescrito comporta uma dimensão oficial e formativa, entretanto, traz em seu bojo um currículo oculto, o qual, de forma implícita, orienta a ação docente e, sobretudo, desvela o modo como foi apropriado por cada um dos docentes que o implementam. Isso faz depreender que o currículo oculto traduz a seleção resultante das significações docentes, do modo como os elementos constituintes da sua cultura são por eles apropriados, o papel social desempenhado pelo docente e por demais colegas e, sobremaneira, pelo modo como as relações de poder são interpretadas e sentidas no interior do campo. Sob essa ótica, o conceito de apropriação elaborado por Roger Chartier se mostra bastante fecundo para a reflexão sobre essa realidade, pois destaca a importância de se levar em consideração as diferentes formas através das quais os agentes de um determinado campo se apropriam dos discursos, valores e práticas que integram o referido campo.

Assim, entre consensos e resistências, lutas e recuos, a área da Psicologia da Educação segue sua trajetória dentro do Curso de Pedagogia da UEPG, o que não implica deduzir que tal processo obedeceu uma lógica linear, nem tampouco que foi marcado por avanços contínuos e crescentes. As palavras de Goodson (2012, p. 7) traduzem tal realidade:

[...] é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo, tal como o conhecemos atualmente, não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. (GOODSON, 2012, p. 7)

Em meio a esse movimento, no ano de 1976, a área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG acompanhou o processo de extinção, em caráter definitivo, das disciplinas Psicometria (45 h/a), Psicologia Geral Experimental (45 h/a), Técnicas de Exames Psicológicos (45 h/a) e Testes Psicológicos (45 h/a) da matriz curricular do Curso de Pedagogia. As disciplinas Psicologia da Adolescência (45 h/a), Psicologia das Relações Humanas e Fundamentos de Psicopatologia (45 h/a) deixam de ser ofertadas como Disciplinas Complementares Optativas e passam a integrar o campo das Disciplinas Complementares Obrigatórias do curso, conforme se observa no Quadro 26 apresentado em sequência.

Nas fontes analisadas na pesquisa não aparece nenhuma consideração sobre os motivos que levaram à extinção das disciplinas mencionadas, do mesmo modo que tal situação não foi retratada nas verbalizações dos sujeitos entrevistados. Contudo, há que se registrar que, na década de 1970, iniciou-se, no cenário nacional, um movimento de crítica e de reflexão sobre as bases epistemológicas que permeavam o campo científico da Psicologia, particularmente no que tange ao emprego indiscriminado de testes psicométricos em crianças e as práticas vinculadas à Psicologia Experimental. Discutia-se a influência dos princípios da área médica e do movimento higienista na conformação da Psicologia, pois os mesmos inspiravam o delineamento das diversas especialidades e subdivisões que marcaram o campo da Psicologia (GEBRIM, 2002). Todavia, não há elementos nas fontes analisadas que permitam relacionar esse panorama com o processo de extinção das referidas disciplinas da grade curricular do Curso de Pedagogia.

Em síntese, no ano de 1976, a área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia apresentava a seguinte configuração:

Trajetória da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação ⁵⁴
1976 - 1978	Semestral	Psicologia da Educação I (45 h) Psicologia da Educação II (45 h) Psicologia da Educação III (45 h) Psicologia da Aprendizagem (45 h)			As disciplinas Psicometria, Psicologia Geral Experimental, Técnicas de Exames Psicológicos e Testes Psicológicos são extintas da matriz curricular do curso. As disciplinas da área passam a ser denominadas como Psicológico da Educação.	- Prof Pe. Miguel; - Prof Pedro; - Prof Lindamir; - Prof Nelson; - Prof Maria José
			Psicologia da Adolescência (45 h) Psicologia das Relações Humanas (45 h) Fundamentos de Psicopatologia (45 h)		Essas disciplinas passam a integrar o conjunto de Disciplinas Complementares Obrigatórias	

Quadro 26 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1976-1978
Fonte: A autora.

No ano de 1979, a despeito da vontade dos agentes do campo da Psicologia da Educação, a disciplina Psicologia da Aprendizagem (45 h/a) é retirada do rol das Disciplinas Obrigatórias do Currículo Mínimo e transferida para o campo das Disciplinas Complementares Obrigatórias, situação que se mantém até o final de 1989, perdurando por uma década. O espaço gerado no rol das Disciplinas Obrigatórias do Currículo Mínimo pela retirada da disciplina Psicologia da Aprendizagem foi ocupado pela disciplina História da Educação Brasileira IV (45 h/a). Nessa conjuntura, a conquista da área da Psicologia da

⁵⁴ - Profº Pe Miguel Soaki (Admissão 17/01/1961 – Aposentadoria 04/05/1988);
- Profº Pedro Pereira Martins (Admissão 16/05/1963 – Aposentadoria 01/08/1986);
- Profª Lindamir dos Santos Policarpo (Admissão 01/03/1971 – Aposentadoria 05/12/1994);
- Profº Nelson Marcondes de Camargo (Admissão 01/03/1971 – Aposentadoria 01/04/2002);
- Profª Maria José Rizzi Henriques Lopes (Admissão 01/03/1984 – Aposentadoria 04/05/1998). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/04/1972 e 28/02/1978.

Educação sinalizada pela professora Lindamir em registro anterior, sucumbiu diante de tal mudança.

Frente a esse panorama, as palavras de Garcia (1996, p. 72) assumem pertinência e significado:

[...] para compreender o processo de constituição, desenvolvimento e as transformações de um determinado campo ou disciplina científica, bem como o caráter do seu conteúdo ou de suas obras, tem-se de considerar o ‘jogo’ entre as diferentes posições no campo, suas interações recíprocas no interior do próprio campo e em relação ao campo social, político e econômico. (GARCIA, 1996, p. 72).

A constituição da área da Psicologia da Educação, entre os anos de 1979 e 1989, passou apresentar a seguinte conformação:

Trajetória da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação ⁵⁵
1979 - 1989	Semestral	Psicologia da Educação I (45 h) Psicologia da Educação II (45 h) Psicologia da Educação III (45 h)	Psicologia da Aprendizagem (45 h)		A disciplina Psicologia da Aprendizagem é retirada do rol das Disciplinas do Currículo Mínimo e passa a compor o conjunto de Disciplinas Complementares Obrigatórias, cedendo lugar à disciplina História da Educação Brasileira IV (45 h)	- Prof Pe. Miguel; - Prof Pedro; - Prof Lindamir; - Prof Nelson; - Prof Maria José; - Prof Neiva; - Prof Marco; - Prof Maria Virginia; - Prof Marilde; - Prof Denise; - Prof Vilmarise
			Psicologia da Adolescência (45 h) Psicologia das Relações Humanas (45 h) Fundamentos de Psicopatologia (45 h)			

Quadro 27 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1979-1989

Fonte: A autora.

No ano de 1990 entra em vigor o novo currículo do Curso de Pedagogia, fruto de um processo de ampla reforma curricular, encaminhado ao CEPE no ano de 1989, cuja dinâmica foi marcada por muitos debates, estudos e discussões. O processo de reestruturação foi desencadeado para atender, conforme já mencionado nessa pesquisa, as disposições contidas

⁵⁵ - Prof^o Pe Miguel Soaki (Admissão 17/01/1961 – Aposentadoria 04/05/1988);
 - Prof^o Pedro Pereira Martins (Admissão 16/05/1963 – Aposentadoria 01/08/1986);
 - Prof^a Lindamir dos Santos Policarpo (Admissão 01/03/1971 – Aposentadoria 05/12/1994);
 - Prof^o Nelson Marcondes de Camargo (Admissão 01/03/1971 – Aposentadoria 01/04/2002);
 - Prof^a Maria José Rizzi Henriques Lopes (Admissão 01/03/1984 – Aposentadoria 04/05/1998). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/04/1972 e 28/02/1978;
 - Prof^a Neiva de Oliveira Moro (Admissão 01/03/1984 – Aposentadoria 01/03/2002). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/08/1976 e 31/12/1983;
 - Prof^o Marco Aurélio Laidane (Admissão 01/03/1991 – Ativo);
 - Prof^a Maria Virginia Bernardi Berger (Admissão 02/04/1979 – Aposentadoria 30/10/2006). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/09/1977 e 30/11/1977;
 - Prof^a Marilde Boamorte Fonseca (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/07/2005). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1977 e 28/02/1991;
 - Prof^a Denise Damo Comel (Admissão 17/01/1991 – Ativa). Obs: Migrou para o Departamento de Direito da UEPG em 1996);
 - Prof^a Vilmarise Sabim Pessoa (Admissão 01/03/1988 – Aposentadoria 01/03/2002). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1987 e 31/07/1987.

na Resolução Universitária nº 5/89, que determinava a retomada, em caráter obrigatório, do regime seriado anual para todos os cursos de graduação ofertados pela UEPG, em substituição ao regime semestral de créditos.

De acordo com a professora Neiva de Oliveira Moro, que além de docente da área da Psicologia da Educação também atuou como Coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia no período entre 1996 e 1999, tal processo gerou muitas discussões e embates:

A reestruturação de 1989 foi cabeluda (risos), pois mexeu muito na estrutura do curso e, conseqüentemente, nas disciplinas de todos, então (pausa), nossa, era um puxa daqui e um puxa de lá, cada um defendendo sua área e lutando para manter suas disciplinas... não foi fácil, pois imagine transformar um curso que era semestral em anual, é claro que mexe com todas as disciplinas do curso, e com os estágios e também mexe com as ementas, porque elas precisavam ser readequadas e daí os programas, então imagina só o trabalho e o estresse que deu! (risos). (MORO, ago. 2015).

O conteúdo expresso no depoimento da professora evidencia, uma vez mais, a manifestação e o papel desempenhado pelas lutas e tensões que acontecem no interior de todo campo social e, inevitavelmente, no campo acadêmico. Do mesmo modo, permite inferir, com amparo nos pressupostos teórico-práticos da obra de Bourdieu (2003), que todo campo social é, por excelência, um *locus* de luta. Além disso, leva a considerar, com base nos estudos desenvolvidos pelo campo da História das Disciplinas Escolares, que o estudo sobre a história de uma determinada disciplina exige não somente a consideração sobre os elementos relativos ao conteúdo programático, carga horária e seus dispositivos didático-pedagógicos, mas, sobretudo, implica “[...] captar elementos que, em um conflituoso percurso de conquista de legitimidade de uma ou outra disciplina curricular, mostrem a conquista de um estatuto, a briga por recursos, as delimitações territoriais no interior do currículo escolar, os espaços nos horários, etc”. (SOUZA JR; GALVÃO, 2005, p. 394).

Em meio aos embates que são inerentes aos processos de reforma curricular, a área da Psicologia da Educação, assim como as demais, sentiu os efeitos decorrentes de uma reestruturação curricular de tamanha envergadura. Sua nova disposição aparece sintetizada no quadro a seguir:

Trajetória da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação ⁵⁶
1990 - 1991	Anual	Introdução à Psicologia da Educação (136 h) Psicologia da Educação III (102 h)	Problemas de Aprendizagem (68 h) Psicomotricidade (68 h)		Inclusão das disciplinas Problemas de Aprendizagem (68 h) Psicomotricidade (68 h) ao conjunto das Disciplinas Complementares Obrigatórias e supressão das disciplinas Psicologia das Relações Humanas e Psicologia da Adolescência. A Abordagem Histórico-Cultural assume denominações difusas como; enfoque dialético; conhecimento psicológico num contexto histórico-crítico e, ainda, enfoque interacionista	- Prof Lindamir; - Prof Nelson; - Prof Maria José; - Prof Neiva; - Prof Marco; - Prof Maria Virginia; - Prof Marilde; - Prof Denise; - Prof Vilmarise - Prof Jefferson - Prof Esméria; - Prof Priscila

Quadro 28 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1990-1991

Fonte: A autora.

⁵⁶ - Profª Lindamir dos Santos Policarpo (Admissão 01/03/1971 – Aposentadoria 05/12/1994);
 - Profº Nelson Marcondes de Camargo (Admissão 01/03/1971 – Aposentadoria 01/04/2002);
 - Profª Maria José Rizzi Henriques Lopes (Admissão 01/03/1984 – Aposentadoria 04/05/1998). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/04/1972 e 28/02/1978;
 - Profª Neiva de Oliveira Moro (Admissão 01/03/1984 – Aposentadoria 01/03/2002). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/08/1976 e 31/12/1983;
 - Profº Marco Aurélio Laidane (Admissão 01/03/1991 – Ativo);
 - Profª Maria Virginia Bernardi Berger (Admissão 02/04/1979 – Aposentadoria 30/10/2006). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/09/1977 e 30/11/1977;
 - Profª Marilde Boamorte Fonseca (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/07/2005). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1977 e 28/02/1991;
 - Profª Denise Damo Comel (Admissão 17/01/1991 – Ativa). Obs: Migrou para o Departamento de Direito da UEPG em 1996);
 - Profª Vilmarise Sabim Pessoa (Admissão 01/03/1988 – Aposentadoria 01/03/2002). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1987 e 31/07/1987;
 - Profº Jefferson Mainardes (Admissão 19/02/1990 – Ativo);
 - Profª Esméria de Lourdes Savelli (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/04/2013);
 - Profª Priscila Larocca (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/09/2009). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1988 e 19/02/1991. Foi aprovada em novo concurso público com admissão em 24/08/2010 - Ativa;
 - Profª Audrey Pietrobelli de Souza (Admissão 01/03/1994 – Ativa).

A síntese contida no quadro expositivo evidencia que, sob a lógica do regime anual que foi implementado institucionalmente, a área passou a ofertar duas disciplinas junto ao rol das Disciplinas Obrigatórias do Currículo Mínimo, no caso, Introdução à Psicologia da Educação, com carga horária de 136 h/a (correspondente a quatro aulas semanais) e Psicologia da Educação, com 102 h/a (correspondente a três aulas semanais). Nesse processo de reestruturação, as disciplinas Psicologia da Adolescência e Psicologia das Relações Humanas foram excluídas, em definitivo, da matriz curricular do curso. Houve a inserção, sob a forma de Disciplinas Complementares Obrigatórias, das disciplinas Psicomotricidade, com carga horária de 68 h/a (correspondente a duas aulas semanais) e Problemas de Aprendizagem com carga horária de 68 h/a (correspondente a duas aulas semanais), mas que perduraram somente nos anos de 1990 e 1991, sendo também extintas a partir de 1993.

A organização curricular propiciada pela lógica do regime anual abriu a possibilidade das disciplinas que integravam a área da Psicologia contarem com uma carga horária maior, disposta ao longo de todo o ano letivo, viabilizando o aprofundamento dos estudos realizados nas disciplinas.

Todavia, a mudança mais expressiva que se apresenta para a área da Psicologia da Educação, para além das questões relativas a carga horária e a configuração na matriz curricular, evidencia-se no conteúdo de seus programas curriculares, os quais sofreram alterações significativas se comparados aos programas que até então vigoravam.

O teor dos programas das disciplinas da área da Psicologia da Educação que integravam o conjunto das Disciplinas Obrigatórias do Currículo Mínimo corroboram tal afirmativa:

(continua)

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA Pró-Reitoria de Graduação Divisão de Ensino PROGRAMA DE DISCIPLINA
SETOR: III - LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO CÓDIGO: 501023	NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 136 NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: CARGA HORÁRIA TOTAL: 136 horas

Quadro 29 - Programa da disciplina Introdução à Psicologia da Educação vigente em 1990

(conclusão)

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EMENTA: Conceito, objeto, método e importância da Psicologia da Educação. Enfoques teóricos acerca do desenvolvimento na infância e na adolescência e suas implicações no processo educativo.

OBJETIVOS:

- 1- Adquirir uma visão geral do desenvolvimento psicológico do educando, para adequação do ensino.
- 2- Possibilitar aos alunos a instrumentalização teórica na Psicologia da Educação e suas diferentes teorias.
- 3- Compreender os diferentes momentos do desenvolvimento na infância e na adolescência, para a busca de alternativas apropriadas ao atendimento de suas necessidades.
- 4- Analisar os fatores envolvidos no desenvolvimento psicológico do educando para atuação no processo ensino-aprendizagem.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA:

- 1- A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
 - 1.1- Abordagem histórica
 - 1.2- Conceito
 - 1.3- Objeto
 - 1.4- Método
 - 1.5- Importância
- 2- DETERMINANTES DO DESENVOLVIMENTO
 - 2.1 - Fatores hereditários
 - 2.2 - Fatores ambientais
- 3- ENFOQUE PSICANALÍTICO
 - 3.1- Posicionamento histórico
 - 3.2- Personalidade
 - 3.3- Mecanismos de defesa
 - 3.4- Fases do desenvolvimento: oral, anal, fálica, latência, adolescência
- 4- ENFOQUE COGNITIVO DE JEAN PIAGET
 - 4.1- Posicionamento histórico
 - 4.2- Conceitos centrais da teoria
 - 4.3- Estágios do desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto, operatório-formal.
- 5- ENFOQUE EXISTENCIAL HUMANISTA
 - 5.1- Posicionamento histórico
 - 5.2- Principais postulados
- 6- ENFOQUE SÓCIO-CULTURAL
 - 6.1- Posicionamento histórico
 - 6.2 - Formação social da mente (processos psíquicos superiores)

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA:

Aulas expositiva com recursos auxiliares
 Estudo dirigido
 Seminários
 Debates
 Leituras

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos em sala de aula, a cada início de período letivo, dado que as edições dos livros didáticos são dinâmicas.

Quadro 29 - Programa da disciplina Introdução à Psicologia da Educação vigente em 1990

Fonte: UEPG, 1990 (programa arquivado na Seção de Currículos e programas da PROGRAD- UEPG)

(continua)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Pró-Reitoria de Graduação

Divisão de Ensino

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: III - LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

CÓDIGO: 501027

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 102

NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS:

CARGA HORÁRIA TOTAL: 102 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EMENTA: A aprendizagem em suas múltiplas formas, segundo as correntes Funcionalista, Interacionista e Dialética no âmbito perceptivo-motor, cognitivo, afetivo e de linguagem.

OBJETIVOS:

- 1- Dispor de fundamentação teórica nas diferentes correntes de aprendizagem.
- 2- Obter conhecimentos nas diferentes áreas do aprendizado humano.
- 3- Relacionar as teorias da aprendizagem.
- 4- Analisar reflexiva e criticamente as abordagens da psicologia da educação.
- 5- Correlacionar as teorias à realidade atual da educação brasileira.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA:

- 1- TEORIA FUNCIONALISTA
 - 1.1- Aprendizagem: fundamentos, pressupostos teórico-epistemológicos
 - 1.2- Contexto histórico
 - 1.3- Resultados e controvérsias
- 2- ENFOQUE COMPORTAMENTAL
 - 2.1 - Fundamentos
 - 2.2 - Aplicabilidade à educação
 - 2.3- Resultados e controvérsias
- 3- TEORIAS COGNITIVISTAS
 - 3.1- Teoria de Jean Piaget
 - 3.1.1- Psicologia genética e os processos de aprendizagem
 - 3.1.2- O papel construtivo dos erros na aquisição do conhecimento
 - 3.1.3- A linguagem e o pensamento
 - 3.1.4- Relação com a aprendizagem
 - 3.2- Teoria de Jerome Bruner
 - 3.2.1- Fundamentos
 - 3.2.2- Aplicabilidade à educação
 - 3.2.3- Análise crítica
 - 3.3- Teoria de David Ausubel
 - 3.3.1- Fundamentos
 - 3.3.2- Aplicabilidade à educação
 - 3.3.3- Análise crítica
- 4- PSICOLOGIA SOVIÉTICA
 - 4.1- Dialética e movimento
 - 4.2- Antecedentes históricos
 - 4.3- estrutura teórico-marxista
 - 4.4- O método experimental de Vygotsky
 - 4.5- Internalização das funções psicológicas superiores

(conclusão)

- 4.6- O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância
- 4.7- O papel do jogo e do brinquedo no desenvolvimento
- 4.8- O desenvolvimento da percepção e da atenção
- 4.9- Pensamento e linguagem
- 4.10- A escolarização do processo de construção do conhecimento.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA:

- Exposição oral com recursos auxiliares
- Observações, entrevistas
- Leituras e discussões
- Seminários
- Trabalhos em grupo
- Pesquisa bibliográfica
- Apresentação de relatórios

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos em sala de aula, a cada início de período letivo, dado que as edições dos livros didáticos são dinâmicas.

Quadro 30 - Programa da disciplina Psicologia da Educação vigente em 1990

Fonte: UEPG, 1990 (programa arquivado na Seção de Currículos e Programas da PROGRAD- UEPG)

A análise dos programas evidencia a mudança na base epistemológica dos mesmos, rompendo, definitivamente, com a vertente metafísica que até então os caracterizava. Tal mudança não decorre, linearmente, da vontade dos docentes que respondiam pela área na ocasião, configurando-se, na realidade, como a soma e a articulação de um conjunto de fatores. Dentre tais fatores estão: 1) as discussões que aconteciam, no cenário paranaense e também nacional, acerca da formação de professores, em especial no contexto dos Cursos de Magistério; 2) a realização, em parceria com a UNICAMP, de cursos de Especialização Lato Sensu, nas áreas de Alfabetização e Psicologia da Educação, promovidos na/pela UEPG, cujas disciplinas eram ministradas por diversos professores que integravam o grupo de docentes que ajudou a difundir os princípios da psicologia soviética na UNICAMP; 3) a difusão dos pressupostos centrais da Teoria Histórico-Cultural por parte de instituições universitárias de renome, em muitas das quais alguns docentes da área da Psicologia da Educação concluíram cursos de mestrado e doutorado; 4) a ação de um grupo de professores da área da Psicologia da Educação da UEPG que, mobilizados por uma concepção mais crítica sobre a constituição e o papel desse campo do conhecimento no processo de formação docente, empreenderam esforços para imprimir uma nova configuração à essa área de conhecimento.

Tal conjuntura atesta a compreensão do campo da História das Disciplinas Escolares sobre o papel das pesquisas que visam analisar a história de uma determinada disciplina, as quais precisam empreender esforços para compreender e explicar as razões que levam a

instituição escolar a ensinar aquilo que ensina. Ou seja, entender os critérios e os elementos que incidiram sobre a seleção por ela realizada acerca dos saberes considerados válidos para constituírem-se em conteúdos curriculares. Trata-se de um exercício analítico sobre o que é considerado, em certa época e determinado contexto, como conhecimento escolar.

As informações de alguns sujeitos de pesquisa foram fundamentais para compreender o movimento no interior do campo da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG, considerando que muitos elementos não se apresentam materializados nos documentos escritos (ementas e programas das disciplinas), mas intermeiam o processo de circulação e apropriação de certas ideias e conceitos.

Nesse sentido, os apontamentos realizados pelo professor Jefferson Mainardes na ocasião da entrevista foram de extrema valia, especialmente para o entendimento sobre o processo de inserção da Abordagem Histórico-Cultural no ementário e nos programas das disciplinas da área da Psicologia da Educação:

Entrevistadora: a Psicologia da Educação (pausa) ela é elemento constituinte da matriz curricular do curso desde o início, desde “62”. E ao longo dos anos o curso sofreu, assim como outros, vários processos de reestruturação. Como você vê essa trajetória? Quais foram as principais alterações, as mudanças... como é que você vê a Psicologia da Educação ao longo do curso?

Professor Jefferson: No início dos anos 90, houve uma reviravolta assim, no ensino de Psicologia. Por que? Mas não iniciou na Universidade, que eu lembro assim é que iniciou na (pausa) reformulação do Magistério, então no final dos anos 80 o curso de Magistério passou para 4 anos... aí foi feita uma proposta da disciplina Psicologia da Educação (uma proposta pra cada disciplina), e essa proposta, ela foi feita por especialistas que tinham uma visão assim, mais “avançada” da Psicologia. Quem fez a proposta foram professores da Federal (UFPR), que você até conheceu, era a (pausa) aquela professora que trabalhou sobre “emoções”, acho que ela já se aposentou...

Entrevistadora: A Denise de Camargo?

Professor Jefferson: Isso, a Denise de Camargo e o Luiz Fernando Rolim Bonin (pausa), eles trabalhavam com uma perspectiva da Psicologia mais avançada (pausa), com autores marxistas, então o Vigotski, o Leontiev, eles estudavam isso lá na Federal e eles fundamentaram essa proposta de ensino de Psicologia em outras bases. A partir de 88 (pausa) 87, 88... e como eu trabalhava no Ensino Médio também, lá no Sagrada Família com a Psicologia, então nós participávamos daquelas reuniões, daquelas discussões sobre a Psicologia no Magistério. E aí aquela proposta, no começo assim (pausa), ela era muito superior àquilo que era trabalhado na Universidade, então isso me chamou a atenção. Aí quando eu entrei em 90 pra dar aula, eu peguei aula de Psicologia no 1º ano. Então como eu já tinha aquela (pausa) pouca participação né... na discussão da proposta, porque as propostas foram muito estudadas nos anos 80. Então, eu estudei bastante a proposta de Psicologia... e a proposta de Alfabetização, que eram as duas disciplinas que me interessavam. Não estudei as outras de Filosofia, de Sociologia... das outras eu não tomei conhecimento. O que eu participei, o que eu estudei mais foram essas propostas, eu

até tenho essas propostas... mas tenho que achar? As propostas de Psicologia e de Alfabetização.

Entrevistadora: Eu gostaria de ver depois, quando achar...

Professor Jefferson: É, eu tenho a proposta, não é impossível de achar, sabe? Eram propostas muito boas, muito interessantes e envolviam o estudo dessas teorias, aí quando eu comecei a dar aula em 90, o que que aconteceu: nós tivemos que mudar o (pausa) currículo, em 90 começou uma nova grade curricular que foi discutida em 89. Quando foi discutida em 89, já... aquelas discussões do curso de Magistério em 4 anos já estavam sendo discutidas no curso[...] E havia reuniões com os professores, a Maria Helena era importante, a Mariná também era coordenadora na época, e ao mesmo tempo ela era professora do Magistério... professora lá no “Borell” de disciplinas do Magistério. Então aquele movimento todo do Ensino Médio obrigou a Universidade, naquele momento também, a incorporar... então eu lembro que o programa de 90, já era um programa que (pausa) tratava a Psicologia com outro conceito. Que não era aquela Psicologia tradicional, como a gente trabalhava, já era com outros conceitos... com a Psicologia com estudo da subjetividade humana construída nas relações e toda aquela questão que era discutida em Vigotski e Leontiev, e no Estado (pausa) no curso de Magistério, havia uma discussão sobre isso nos textos de Vigotski e tudo mais. Então isso (pausa) o Magistério levou a mudança na Pedagogia. Então quando eu comecei, tinha um grupo (pausa) de professores, né que também tinham interesse por isso... de conhecer a proposta do Ensino Médio. É o caso da Esméria que trabalhava também, eu (pausa) tinham outros professores também que acompanhavam isso, então 90 já foi um outro tipo de programa, bem diferente. Eu acho que isso só foi crescendo (pausa) só que na Universidade tem mais condições de fazer esse estudo mais aprofundado do que no Ensino Médio, que no Ensino Médio (pausa) a realidade é muito diferente, então os professores (pausa) nem sempre vão atrás dos livros, as escolas do Magistério às vezes nem têm, já na Universidade não, a gente tinha como estudar esses autores né, como discutir esses autores.

Após proceder a leitura da entrevista transcrita e tomar ciência de seu teor, por intermédio da devolutiva do material gravado e transcrito pela pesquisadora via correio eletrônico, o professor encaminhou um email contendo a síntese do seu pensamento sobre esse episódio:

Para sintetizar a minha contribuição: A proposta de Psicologia da Educação para o magistério de 4 anos era muito mais avançada do que era trabalhado no Curso de Pedagogia da Uepg. Isso levou a mudanças importantes, a partir da reformulação de 1990, elaborada em 1989, para a retomada do sistema anual em lugar do semestral. Paralelamente à proposta de reformulação de 1989/90, a professora Lindamir já indicava a necessidade de mudanças no currículo da Psicologia. As professoras Priscila e Esméria contribuíram para que os conteúdos de Psicologia fossem significativamente alterados. Da minha parte, lembro que já no ano de 1990 já estávamos trabalhando com a Psicologia da Educação em bases mais atualizadas. Atuei na disciplina de 1990 a 1992. Afastei-me para mestrado de 1993 a 1995. Reiniciei o trabalho com a Psicologia de 1996 a 2000. Não foi um período muito longo, mas o estudo de Psicologia é até agora muito importante nas minhas pesquisas e na docência (Política Educacional, Currículo). (MAINARDES, jul. 2015).

O diálogo transcrito e a narrativa complementar do professor Jefferson permitem depreender que as discussões sobre a perspectiva histórico-cultural já tiveram início na segunda metade da década de 1980 e, diferentemente do que se presumia no início dessa tese, sua gênese provém de estudos e debates travados fora do cotidiano universitário da UEPG, de modo que a transformação das ementas e programas das disciplinas da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia acompanhou, em decorrência, as mudanças e transformações que essa área sofreu nos Cursos de Magistério. O contexto relatado pelo professor instala o convite para se pensar sobre a importância da participação de alguns agentes do campo acadêmico no processo de apropriação e difusão de noções e conceitos, situação que reveste-se de um sentido ainda maior se considerada sob a luz do pensamento do historiador Roger Chartier, especialmente no que se refere ao processo de apropriação de ideias, em que:

A apropriação tal como a entendemos visa uma história social dos usos e interpretações relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem. Dar assim atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, sustentam as operações de construção do sentido (na relação de leitura mas também em muitas outras), é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências, nem as ideias são descarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, quer sejam filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. (CHARTIER, 2002, p. 68).

Na perspectiva historiográfica de Roger Chartier, os modos pelos quais os indivíduos se apropriam e fazem uso dos conceitos, noções e informações que circulam no contexto do qual fazem parte não acontecem de forma descolada das relações sociais e históricas, das relações de poder, do conjunto de representações que são partilhadas pelo grupo, dos interesses, das lutas e dos embates que marcam as relações socioculturais.

Visto sob esse prisma, as mudanças implementadas nos currículos das disciplinas da área da Psicologia da Educação na UEPG se configuram como uma decorrência das relações sociais e históricas vigentes no contexto exterior à instituição universitária. Como desdobramento, a interpretação que se coloca é a de que o processo foi mobilizado, forçado, pressionado pelas mudanças que aconteceram no Magistério no Estado do Paraná.

A situação relatada pelo professor Jefferson Mainardes é corroborada pelo relato da professora Priscila Larocca:

Foi mais ou menos lá pelos anos noventa, por aí... eu não lembro bem se era o finalzinho de oitenta e nove ou noventa, alguma coisa em torno dessa época. E nessa época eu trabalhava como coordenadora pedagógica do curso de Magistério no Colégio Estadual Elzira Correia de Sá, que tinha formação de professores e além de lecionar Psicologia de Educação, eu era também coordenadora pedagógica e quando o novo Currículo do Estado do Paraná foi colocado, ele trouxe justamente a concepção do Vigotski pela primeira vez e para nós era desconhecida até então, porque nós não tivemos na nossa formação esse referencial, e ela entra principalmente, com Piaget que era o referencial mais importante até então, mas começam a surgir ali as famosas “Diretrizes Curriculares Estaduais”, então nós tivemos que procurar esses referenciais e algumas vezes eu participei de grupos de estudo no Núcleo Regional de Educação que eram sobre Vigotski e, como eu era da Psicologia, eu fiquei encarregada de procurar material e tudo o mais. Foi o que eu fiz e ali a gente começou a fazer as primeiras leituras a respeito de Vigotski, da proposição dele, da “zona de desenvolvimento proximal”, que era a questão primeira que se colocava. Cerca de uns dois anos, três anos, mais ou menos, desta situação que foi vivida, é que a Universidade passou a pedir (pausa), eu estava fazendo concurso para professora efetiva, porque eu era professora colaboradora, então apareceram nos temas de concurso, conteúdos que tinham a ver com a abordagem histórico cultural e também referenciais de leitura. Eu lembro, na época, que eu pedi para um parente meu comprar em São Paulo esses livros primeiros, inclusive, o “Pensamento e Linguagem” a “Formação Social da Mente”, as primeiras versões traduzidas e que comprei naquela época e que foram meu primeiro contato com a teoria e a gente passou a estudar ali, depois nós passamos no concurso e na sequência veio a modificação dos currículos e conosco veio a inserção das temáticas da abordagem histórico cultural nos programas de Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia. Um outro dado que é interessante colocar é que, quando eu saí pro mestrado, é que eu fui conhecer a abordagem de Wallon, porque também era uma abordagem que não se trabalhava na formação no Curso de Pedagogia e hoje, a gente trabalha bastante com a abordagem de Henry Wallon. (LARocca, ago. 2015).

O movimento descrito pelo professor Jefferson e corroborado pela professora Priscila revela elementos e circunstâncias que incidiram sobre o processo de apropriação de novas ideias concernentes ao campo da Psicologia da Educação por parte de alguns docentes da área. Evidencia, também que “[...] a história de uma disciplina escolar encontra-se conectada à história dos sujeitos que estiveram à frente das disputas por um espaço acadêmico capaz de marcar presença na cultura de seu tempo” (PINTO, 2013, p. 12). Os testemunhos prestados pelos professores revelam, ainda, que a história de uma disciplina está atrelada às exigências sociais mais amplas do país, visto que o Brasil vivenciava, na época, um momento de abertura política pós-ditadura e os professores eram convocados a pensar nas questões sociais a partir de novos referenciais, inclusive de base marxista, até então proibidos no país. Nascia, nessa época, diversos movimentos sociais e já se via a realização de greves e passeatas em prol da conquista e/ou manutenção de determinados direitos.

O depoimento do professor Jefferson e da professora Priscila indica que ambos, em parceria com outros agentes, já participavam de estudos e discussões que, desde no final da década de 1980, apontavam a necessidade de uma nova configuração no campo da Psicologia

da Educação. Essas discussões tomaram proporção, segundo os entrevistados, na ocasião dos debates que aconteceram no Paraná sobre a reforma do Magistério, debates estes mobilizados pela Secretaria Estadual de Educação, que contava com o apoio de alguns docentes da Universidade Federal do Paraná. Segundo o professor Jefferson, no processo de discussão sobre a reforma do Magistério, foram montados grupos de estudo e, dentre eles, havia o grupo da Psicologia da Educação.

Os relatos sobre tais acontecimentos indicam que as discussões realizadas na UEPG sobre a Abordagem Histórico-Cultural não foram geradas, a princípio, no seu interior, e sim, foram deflagradas em decorrência do debate que já acontecia no contexto dos profissionais do Magistério. Este, por sua vez, foi deflagrado, em grande medida, pela abertura política que marcava o cenário nacional na década de 1980.

Um fato interessante merece ser considerado no relato da professora Lindamir dos Santos Policarpo sobre a inserção, ainda no ano de 1972, da disciplina Psicologia da Aprendizagem (45h) no Curso de Pedagogia e a devida elaboração do seu programa curricular. Em seu depoimento a professora indica que esse processo, assim como o ocorrido com a inserção da Abordagem Histórico-Cultural no programa da Psicologia da Educação, também se mostrou intimamente vinculado aos imperativos emanados do Curso de Magistério.

O fato que deve ter influenciado a adoção ou inclusão de um novo programa ou temas da Psicologia da Educação na UEPG foi o descompasso entre o que era ministrado na universidade e as temáticas desenvolvidas nas Escolas Normais, um dos alvos do Curso de Pedagogia [...] As Escolas Normais possuíam um bom conceito e anos de trabalho em prol da educação, tanto que era possível dizer que a Escola Normal era sinônimo de escola de qualidade e bem cuidada. Isto posto, as divergências ou distâncias eram muito grandes em termos de conteúdo, daquilo que era ministrado no 2º e no 3º grau. O estudo da alma, da existência, dos sentimentos, da vontade e outros conteúdos metafísicos não faziam frente aos conteúdos educacionais e pedagógicos estudados nas Escolas Normais [...] a disciplina da universidade tinha que mudar. (POLICARPO, ago. 2015).

O depoimento da professora Lindamir coloca em evidência, assim como o depoimento do professor Jefferson e da professora Priscila, o papel exercido pelos imperativos sociais, econômicos, culturais e políticos sobre a constituição de uma determinada disciplina escolar.

Tais depoimentos acabam por fragilizar a suposição do início do desenvolvimento desse trabalho, que partia do pressuposto que as mudanças ocorridas no interior do campo da Psicologia da Educação na UEPG eram decorrentes, em principal medida, do processo de

qualificação profissional de seus professores. Os registros verbais dos entrevistados indicam que esse processo colaborou fortemente para a conformação de tal situação, entretanto, não foi a sua mola propulsora, como se presumia. É pertinente registrar, que o processo de apropriação das ideias de Vigotski no Brasil se dá, *grosso modo*, na década de 1980, não havendo unanimidade sobre a precisão da data entre os pesquisadores que se dedicam a esse assunto:

Diverge entre os autores, a data aproximada de introdução das obras de Vigotski no Brasil, o que teria se efetivado, para Mainardes e Pino (2000), na segunda metade da década de 1970 e início dos anos 1980; e, para Davis e Silva (2004), a partir de 1984, com a publicação, entre nós, do livro *A formação social da mente*, à qual se seguiu, em 1987, a publicação de *Pensamento e Linguagem*, ambas as obras traduzidas dos textos norte-americanos. (CARMO; JIMENEZ, 2007, p. 292).

O fato das ideias vigotskianas terem adentrado ao contexto educacional brasileiro somente na década de 1980 está atrelado a dois principais fatores: o primeiro advém da censura⁵⁷ imposta às obras de Vigotski, no interior do próprio país, durante o governo ditatorial de Stálin⁵⁸, sob a alegação de configurar-se como uma literatura que se opunha aos princípios e ações da gestão stalinista e, em decorrência disso, manteve-se desconhecida durante vários anos na maior parte do mundo; o segundo fator está vinculado aos problemas e equívocos cometidos no processo de tradução das obras de Vigotski, particularmente para a língua portuguesa.

Quanto ao processo de apropriação da teoria vigotskiana no Brasil, é possível afirmar, com base em Mainardes; Pino (2000), Silva; Davis (2004), Sarmento (2006), Tuleski (2008), Silva (2013), que sua evolução progrediu não somente em decorrência da publicação, em português, das obras *A formação social da mente* (1984) e *Pensamento e Linguagem* (1986), mas também, da inserção dessa teoria em grandes centros universitários como USP e UNICAMP, por intermédio de pesquisadores que tomaram conhecimento sobre as ideias vigotskianas em cursos de pós-graduação que realizaram. Somado a isso está, sobremaneira, o aumento do volume e da circulação de produções científico-acadêmicas desenvolvidas sobre essa perspectiva teórica.

⁵⁷ Prestes (2012) aprofunda as discussões sobre a censura instituída nas obras de Vigotski e, de modo especial, destaca os problemas decorrentes dos limites e equívocos cometidos no processo de tradução de suas obras, em especial, para a língua portuguesa.

⁵⁸ Quando assumiu o poder na URSS como representante do Partido Comunista, Joseph Stálin (1879-1953) mostrou-se um ditador violento e opressor, cujo governo contrariava os princípios e ideais socialistas que inspiraram a revolução Russa de 1917.

No que diz respeito ao processo de apropriação da teoria vigotskiana no Curso de Pedagogia da UEPG, não há consenso entre os professores entrevistados acerca do modo como se deu tal processo. Segundo as professoras Esméria de Lourdes Saveli⁵⁹ e Maria Virgínia Bernardi Berger, o principal fator que deu origem ao processo de inserção da Abordagem Histórico-Cultural no programa curricular da Psicologia da Educação na UEPG foi, prioritariamente, a trajetória de formação profissional das professoras Neiva de Oliveira Moro e Maria Virgínia Bernardi Berger, as quais importaram para a UEPG os estudos que realizaram sobre Vigotski na época em que cursavam Mestrado na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Assim, a inserção das ideias vigotskianas no Curso de Pedagogia da UEPG teria trilhado o mesmo percurso efetivado no interior das grandes universidades paulistas, nas quais a teoria vigotskiana teria adentrado ao contexto universitário por intermédio de alguns docentes que retornavam de seus cursos de pós-graduação.

As professoras Esméria e Maria Virgínia alegam que o movimento ocorrido no Magistério não pode ser considerado como o estopim de todo o processo, mas um fator coadjuvante na sua implementação. Em depoimento, a professora Esméria declara:

Deixa eu te falar, eu não conhecia Vigotski quando fiz meu concurso público para professora da UEPG, então o que aconteceu? A professora Virgínia e a professora Neiva estavam fazendo mestrado na PUC de São Paulo e receberam uma ementa de um curso “Psicologia Sociocultural” e daí, quando elas participaram da elaboração dos pontos que cairiam naquele concurso, elas colocaram essa ementa que tinham estudado na PUC no concurso. Vigotski não era estudado aqui, então eu fui estudar e me apaixonei pela Psicologia Socio-Cultural. (SAVELI, jul. 2016).

O relato da professora é corroborado pelo depoimento da professora Maria Virgínia Bernardi Berger: “A chegada do Vigotski na UEPG veio, primeiramente, por intermédio daquilo que eu e a Neivinha trouxemos da PUC, quando fazíamos o mestrado lá [...] as discussões do Magistério aconteceram depois”. (BERGER, out. 2015).

O depoimento da professora Neiva de Oliveira Moro, em contrapartida, não faz alusão sobre qual fator teria sido mais preponderante para a inserção da Teoria Histórico-Cultural no programa curricular da Psicologia da Educação na UEPG. A professora reconhece

⁵⁹ A professora Esméria de Lourdes Saveli possui graduação em Pedagogia e graduação em Letras (1991) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestrado em Educação (1996) e Doutorado em Educação (2001) pela Universidade Estadual de Campinas. É professora aposentada da UEPG. Foi coordenadora do Curso de Pedagogia da UEPG (2010-2012). Coordenou o Programa de Mestrado em Educação da UEPG no período de 2006 e 2007. Realizou estágio na *Association Française pour la Lecture* (AFL/PARIS) com o pesquisador da área da leitura Jean Foucambert. Atualmente é Secretária de Educação no Município de Ponta Grossa.

que os ambos conspiraram a favor, mas não aponta, necessariamente, a supremacia de um sobre o outro:

Quanto à Teoria Histórico-Cultural, eu só fui conhecê-la quando fiz meu mestrado na PUC de São Paulo. A Virgínia também fez lá e também conheceu a teoria do Vigotski quando fazia mestrado na PUC. Eu tenho a impressão que, no Brasil, tudo começou em São Paulo, nas décadas de 1980 e 1990. Em 1986 quando a professora Claudia Davis saiu pra fazer um doutorado fora e conheceu a teoria do Vigotski e trouxe pra PUC de São Paulo, porque ninguém conhecia nada sobre o Vigotski. É claro que não foi só a professora Claudia que contribuiu pra isso, mas como ela era minha professora, lembro disso [...] pelo menos é o que eu conheço. Pode ser que em outras regiões brasileiras tenha sido diferente, mas a nossa influência veio de São Paulo. Isso, porque vários educadores daqui, da área da Psicologia, estiveram em São Paulo [...] e não só daqui, mas também de Curitiba e de outros locais, de Maringá, eu tinha uma colega que era de Londrina, então professores de outras universidades foram pra lá. E teve um pessoal que saiu mais tarde pra fazer mestrado na UNICAMP, o Jefferson, a Esméria, a Priscila [...] e a gente sabe que a UNICAMP sempre foi um polo irradiador das ideias do Vigotski. Isso ajudou muito na inclusão da teoria vigotskiana na Psicologia da UEPG [...] As ementas da Psicologia da Educação da UEPG precisaram mudar mesmo, porque tinha que para atender a formação do pedagogo que iria trabalhar como professor das matérias pedagógicas no Magistério e não podia chegar lá com um conteúdo falando sobre a alma (risos). (MORO, ago. 2015).

A ausência de consenso observada entre os relatos reforça o entendimento assumido na pesquisa de que as mudanças ocorridas no ementário da Psicologia da Educação não podem ser explicadas a partir de um único fator decisivo, por mais pertinente que se possa apresentar. Pensar sobre a dinâmica constitutiva das disciplinas que integram a área da Psicologia da Educação, bem como as mudanças que aconteceram em seu interior, implica concebê-la como resultado de uma totalidade de fatores e, sobretudo, como resultado de um processo de construção, forjado social e historicamente. Sob essa ótica, não cabe recorrer à uma análise cartesiana acerca do fator que se apresentou mais contundente e emblemático para tais mudanças. Não é interesse da pesquisa categorizar, ordenar e hierarquizar os diversos fatores que incidiram sobre as disciplinas da Psicologia da Educação, selecionando, dentre eles, o de maior impacto e incidência. A intenção da pesquisa é entender, a partir da integração e interação entre os mesmos, o processo de apropriação de alguns saberes da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG.

Diante do exposto, o ponto de vista assumido na pesquisa é o de que o processo de apropriação das ideias de Vigotski no Curso de Pedagogia da UEPG não é decorrência direta de um único fator, mas resultado da conjunção de vários elementos que confluíram a seu favor, a saber: o movimento paranaense de reforma do Magistério; a experiência formativa vivida pelas professoras Neiva e Maria Virgínia na PUC-São Paulo, seguida, posteriormente,

pela experiência dos professores Jefferson, Priscila e Esméria na UNICAMP; a influência da trajetória de formação profissional de pesquisadores das grandes universidades paulistas no processo de inserção das ideias vigotskianas nos cursos de graduação e pós-graduação das instituições; a tradução, inserção e circulação das obras de Vigotski no contexto educacional brasileiro; o aumento de pesquisas e produções acadêmicas relacionadas com a teoria vigotskiana; a abertura política que a partir da década de 1980 viabilizou a ampliação de estudos e debates sobre práticas educativas mais críticas, até então consideradas subversivas; o movimento interno do próprio campo da Psicologia da Educação; o próprio processo de reformulação do Curso de Pedagogia da UEPG no ano de 1989, dentre outros fatores que passaram despercebidos pela pesquisadora.

A posição assumida na pesquisa é endossada pelos pressupostos estabelecidos por Goodson (2001) acerca dos quatro momentos que, segundo ele, compõem o processo de assentamento de uma disciplina acadêmica: invenção; promoção; legislação e mitologização. O momento da invenção corresponde ao mecanismo através do qual novas ideias e/ou práticas vão se delineando no interior da disciplina, advindas da proposição de professores, ou do corpo discente, ou ainda, da comunidade externa. Podem surgir da oposição e resistência frente àquilo que já está proposto ou, também, como desdobramento dos novos conceitos, opiniões e valores que vão surgindo no contexto social e histórico. O momento denominado como promoção seria referente à ação exercida pelo conjunto de interesses, identidades, princípios e valores partilhados pelos professores e mobilizados em direção às mudanças desejadas. Tal mobilização pode ter a participação da totalidade dos docentes ou parte deles. Por legislação entende-se o momento relativo à formalização dos aspectos constituintes da disciplina. A mitologização refere-se ao momento em que a disciplina tem a sua constituição estabilizada. (ANJOS, 2013)

Os momentos postulados por Goodson (2001) evidenciam que a constituição de uma disciplina, bem como as mudanças que ocorrem no seu interior, podem resultar tanto da intervenção dos professores, como da ação do grupo de alunos, da comunidade externa e, ainda, dos imperativos provenientes do meio social, cultural, econômico, político e histórico em que a instituição educacional está inserida. Nessa dinâmica, existe um mecanismo de mobilização empreendido pelos agentes do campo acadêmico em direção às mudanças que julgam necessárias, processo este que precisa levar em conta as prescrições estabelecidas nos documentos oficiais que instituem normativas, determinações e dispositivos legais concernentes à obrigatoriedade de alguns condicionantes do currículo da disciplina. Em sintonia com esse panorama, há um movimento em torno da legitimação da nova

conformação adotada pela disciplina, com o intuito de certificar a pertinência e proficiência das mudanças empreendidas. O processo de legitimação se consolida na proporção em que a disciplina mantém estreito e intenso vínculo com as produções acadêmicas.

Diante do exposto, a pesquisa considera que o processo de conformação das disciplinas da área da Psicologia da Educação resulta de um conjunto de fatores que se entrelaçam, cada qual com seu grau de incidência, importância e influência para a constituição da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG. Por mais que um determinado fator se mostre mais contundente (evidente/encorpado/encarnado/encrudescido) se comparado aos demais, a exemplo do que parece acontecer no caso da influência do movimento paranaense de reforma do Magistério sobre o processo de apropriação das ideias vigotskianas no Curso de Pedagogia da UEPG, ele não é, sumariamente, o único fator a desencadear um determinado fenômeno.

Em síntese, o diálogo com as fontes de pesquisa permite depreender que o período entre 1972 e 1990 caracteriza um movimento da trajetória da área da Psicologia da Educação em que ocorre a conformação dos principais saberes que integram o currículo das disciplinas da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG. A consolidação desse processo será objeto de discussão apresentado no item 2.3 da tese.

2.3 TERCEIRO PERÍODO (1991-2012): PREDOMÍNIO DE UM ENFOQUE COGNITIVISTA-CULTURAL E O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DOS SABERES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Os documentos e os relatos analisados na pesquisa revelam que a Psicologia da Educação, a partir desse período, assume um enfoque cognitivo-cultural, centrado no estudo da relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Há, por parte de seus agentes e por meio da organização dos conteúdos curriculares, uma preocupação em explicar o papel desempenhado pelas práticas sociais e culturais no processo de desenvolvimento humano. A organização curricular da área da Psicologia da Educação transcende o estudo das grandes matrizes teóricas que explicam o desenvolvimento humano, incorporando discussões sobre temáticas concernentes ao cotidiano educacional.

Além da mudança no enfoque adotado pela área da Psicologia da Educação, esse período é marcado por um movimento efetivado no interior da área em direção à consolidação dos saberes que seriam corporificados, de forma mais sólida e permanente, nos programas curriculares das suas disciplinas. Tal mudança torna-se mais perceptível a partir da reforma

curricular implementada em 1990. A expressão consolidação não corresponde à ideia de processo finito, concluído, acabado ou estagnado, quadro que contraria a natureza dinâmica e inacabada de todo campo científico. O termo é empregado para retratar o processo pelo qual alguns conteúdos da Psicologia da Educação ganham espaço e permanência no programa curricular da área, configurando-se necessários à formação docente. Nesse período, é possível observar que, a despeito das mudanças que ocorreram na disposição das disciplinas da Psicologia da Educação na matriz curricular do Curso de Pedagogia, o conjunto de saberes eleito pela área se manteve, de modo geral, preservado. Se analisado sob a ótica de Goodson (2001), que retrata quatro momentos que marcam o processo de constituição de uma determinada disciplina, é possível considerar que o período após 1990 pode ser expresso como o momento da mitologização dos saberes da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia, ou seja, momento em que os saberes prescritos no currículo da área adquirem certa estabilidade.

Tal processo acontece em meio a mudanças que foram efetivadas na matriz curricular do Curso de Pedagogia da UEPG na ocasião das adequações e reformas curriculares às quais o curso foi submetido.

Em 1996, o Colegiado de Curso de Pedagogia encaminha ao CEPE uma proposta de reforma curricular que, após aprovação, passou a vigorar no ano de 1997. Nesse momento, as disciplinas da Psicologia da Educação prescritas no currículo mínimo do curso na reforma de 1989, não sofreram alteração. Entretanto, as disciplinas Problemas de Aprendizagem (68h) e Psicomotricidade (68 h) foram extintas do currículo do Curso de Pedagogia.

O quadro que segue evidencia o panorama vigente na época:

Trajetória da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação ⁶⁰
1992 - 1996	Anual	Introdução à Psicologia da Educação (136 h) Psicologia da Educação III (102 h)			As disciplinas Problemas de Aprendizagem (68 h) e Psicomotricidade (68 h) são excluídas da matriz curricular do curso	- Prof Lindamir; - Prof Nelson; - Prof Maria José; - Prof Neiva; - Prof Marco; - Prof Maria Virginia; - Prof Marilde; - Prof Denise; - Prof Vilmarise - Prof Jefferson - Prof Esméria; - Prof Priscila - Prof Audrey

Quadro 31 - Panorama da psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1992-1996
Fonte: A autora.

Nesse novo modelo curricular, o Curso de Pedagogia passava a ter a duração de cinco anos, de forma que o licenciado concluía a sua graduação ao término de quatro anos e poderia retornar, caso fosse sua opção, para cursar uma das habilitações ofertadas pelo curso, no ano subsequente. Os quatro primeiros anos do curso visavam a formação do professor do Magistério das Séries Iniciais do 1º grau e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e o quinto ano, de caráter opcional e complementar, era voltado para a formação nas habilitações Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional, Educação Infantil, Educação de Adultos e Educação Especial (Deficiência Mental).

A área da Psicologia da Educação novamente se movimentou em decorrência de tais mudanças e o saldo desse processo foi a conquista de mais uma disciplina (Psicologia da

⁶⁰ - Profª Neiva de Oliveira Moro (Admissão 01/03/1984 – Aposentadoria 01/03/2002). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/08/1976 e 31/12/1983;
- Profº Marco Aurélio Laidane (Admissão 01/03/1991 – Ativo);
- Profª Maria Virginia Bernardi Berger (Admissão 02/04/1979 – Aposentadoria 30/10/2006). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/09/1977 e 30/11/1977;
- Profª Marilde Boamorte Fonseca (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/07/2005). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1977 e 28/02/1991;
- Profª Vilmarise Sabim Pessoa (Admissão 01/03/1988 – Aposentadoria 01/03/2002). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1987 e 31/07/1987;
- Profº Jefferson Mainardes (Admissão 19/02/1990 – Ativo);
- Profª Esméria de Lourdes Savelli (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/04/2013);
- Profª Priscila Larocca (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/09/2009). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1988 e 19/02/1991. Foi aprovada em novo concurso público com admissão em 24/08/2010 - Ativa;
- Profª Audrey Pietrobelli de Souza (Admissão 01/03/1994 – Ativa)
- Profª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (Admissão 01/03/1998 – Exoneração 07/06/2010).

Educação III -68 h) dentre o rol das Disciplinas Obrigatórias do Currículo Mínimo e uma grande reorganização das ementas e dos programas das disciplinas. O quadro apresentado na sequência explicita a conformação das disciplinas da Psicologia da Educação nesse período:

Trajetória da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação ⁶¹
1997 - 2000	Anual	Psicologia da Educação I - 102 h Psicologia da Educação II - 136 h Psicologia da Educação III - 68 h			Alteração na organização, ementário e carga horária das disciplinas da área. Inclusão, de forma explícita do estudo da Teoria Psicogenética da Pessoa Completa de H. Wallon. Oferta das seguintes Habilitações: - Supervisão Escolar; - Administração Escolar; - Orientação Educacional; - Educação Infantil; - Educação de Jovens Adultos; - Educação Especial e Deficiência Mental	- Prof Neiva; - Prof Marco; - Prof Maria Virginia; - Prof Marilde; - Prof Vilmarise - Prof Jefferson - Prof Esméria; - Prof Audrey; - Prof Ercília
			Psicomotricidade - 68 h		Ofertada somente para as Habilitações Educação Infantil e Educação Especial.	
			Desenvolvimento e Aprendizagem do Adulto - 68 h		Ofertada exclusivamente para a Habilitação Educação de Jovens e Adultos	

Quadro 32 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 1992-2000

Fonte: A autora.

⁶¹ - Prof^a Neiva de Oliveira Moro (Admissão 01/03/1984 – Aposentadoria 01/03/2002). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/08/1976 e 31/12/1983;
 - Prof^o Marco Aurélio Laidane (Admissão 01/03/1991 – Ativo);
 - Prof^a Maria Virginia Bernardi Berger (Admissão 02/04/1979 – Aposentadoria 30/10/2006). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/09/1977 e 30/11/1977;
 - Prof^a Marilde Boamorte Fonseca (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/07/2005). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1977 e 28/02/1991;
 - Prof^a Vilmarise Sabim Pessoa (Admissão 01/03/1988 – Aposentadoria 01/03/2002). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1987 e 31/07/1987;
 - Prof^o Jefferson Mainardes (Admissão 19/02/1990 – Ativo);
 - Prof^a Esméria de Lourdes Savelli (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/04/2013);
 - Prof^a Priscila Larocca (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/09/2009). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1988 e 19/02/1991. Foi aprovada em novo concurso público com admissão em 24/08/2010 - Ativa;
 - Prof^a Audrey Pietrobelli de Souza (Admissão 01/03/1994 – Ativa)
 - Prof^a Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (Admissão 01/03/1998 – Exoneração 07/06/2010).

A área da Psicologia da Educação passou a ofertar três disciplinas obrigatórias: Psicologia da Educação I (102 h/a), Psicologia da Educação II (136 h/a) e Psicologia da Educação III (68 h/a). Duas disciplinas foram inseridas ao campo das Disciplinas Complementares Obrigatórias: a disciplina Desenvolvimento e Aprendizagem do Adulto (68 h/a), direcionada, exclusivamente, para a Habilitação Educação de Adultos e o retorno da disciplina Psicomotricidade (68 h/a), que passa a ser ofertada, exclusivamente, para a Habilitação Educação Infantil e Habilitação Educação Especial.

Para além da conquista de maior carga horária para a área, fato comemorado por seus docentes, a nova configuração da Psicologia da Educação na matriz curricular do curso exigiu, como é recorrente em todo processo de reforma curricular, a revisão das ementas e conteúdos programáticos das disciplinas. O saldo desse processo foi a consolidação das teorias de Jean Piaget, Lev S. Vigotski e Henri Wallon como o núcleo-duro dos programas curriculares da área da Psicologia da Educação, ao lado do estudo de perspectivas teóricas como a Psicanálise, a Teoria Comportamental, a Teoria Humanista, as teorias de Jerome Bruner e David Ausubel e temáticas afins relacionadas com o processo de desenvolvimento e aprendizagem humano. O destaque assumido pelas teorias interacionistas de Jean Piaget, Lev S. Vigotski e Henri Wallon mostra-se visível não somente através dos conteúdos prescritos nos programas, mas também, no volume de obras alusivas a tais referenciais arrolados na bibliografia das disciplinas da área.

A ementa e programa da disciplina Psicologia da Educação I previa o estudo das seguintes temáticas:

(continua)

	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA Pró-Reitoria de Graduação Divisão de Ensino PROGRAMA DE DISCIPLINA	
SETOR: III - LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I CÓDIGO: 501096	
NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 102 NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: 00 CARGA HORÁRIA TOTAL: 102 horas	
DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Pedagogia	

Quadro 33 - Programa da disciplina Psicologia da Educação I, vigente em 1997

(continuação)

EMENTA: Teorias psicológicas e suas contribuições para o trabalho pedagógico. Abordagem Inatista, Psicanalítica, Behaviorista, Gestaltista, Humanista, Cognitivista.

OBJETIVOS:

- 1- Viabilizar ao educando o conhecimento conceitual das diferentes áreas do conhecimento que envolvem o desenvolvimento e o aprendizado humano.
- 2- Analisar reflexiva e criticamente as abordagens da Psicologia da Educação
- 3- Relacionar as diferentes teorias (psicanalítica, behaviorista, humanista, cognitiva.) com o desenvolvimento e a aprendizagem.
- 4- Analisar aspectos fundamentais destas teorias.
- 5- Favorecer a aplicação dos conteúdos teóricos à aprendizagem.
- 6- Correlacionar as teorias à realidade atual da educação brasileira.
- 7- Possibilitar aos alunos a instrumentalização teórica nas diferentes correntes psicológicas que tratam do desenvolvimento e da aprendizagem.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA:

- 1- A Psicologia da Educação. Evolução histórica, conceito, objeto, método e importância. Fatores Determinantes: (psicológicos, históricos, econômicos, políticos, etc)
- 2- Enfoque Psicanalítico do desenvolvimento. Influências em sala de aula. Freud e Eric Erickson.
- 3- Enfoque Behaviorista do desenvolvimento e da aprendizagem: Idéias de Bandura, Staats, Gagné e Skinner.
- 4- A Psicologia da Gestalt: idéias centrais, relação com a aprendizagem.
- 5- Enfoque Humanista: idéias de Gesell e de Rogers.
- 6- Enfoque Cognitivo do desenvolvimento e da aprendizagem. Idéias de Jerome Bruner e de David Ausubel. Pressupostos filosóficos e históricos; Chaves de entendimento; Resultados e controvérsias.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA:

Exposição oral com recursos auxiliares
 Observações, entrevistas
 Leituras e discussões
 Seminários
 Trabalhos em grupo
 Pesquisa bibliográfica
 Apresentação de relatórios

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

- BANDURA, Albert. **Modificação do Comportamento**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.
- BARROS, Célia S. G. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1991
- BEE, H. **A criança em Desenvolvimento**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.
- BLEGER, José. **A Psicologia da Conduta**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BUSSAB, Vera Silvia Raad. Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. In: **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre: CPG Psicologia/UFRGS, n.2, v.13, p.233-243, 2000.
- CARRAHER, T.N. et al. **Aprender pensando**. Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Mac Graw-Hill do Brasil, 1983.
- FERREIRA, May Guimarães. **Repensando a Psicologia Educacional**. São Paulo: Cortez, 1986.
- GAGNÉ, Roberto M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1973.
- GOULART, Íris B. **Psicologia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- JAPIASSU, Hilton. **Introdução à epistemologia da psicologia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Harper e Row do Brasil, 1977.
- JAPIASSU, Hilton. **A Psicologia dos psicólogos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

(conclusão)

KLAUSMEIER. **Manual da Psicologia Educacional**: aprendizagem e capacidades humanas. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1977.

LACAN, Jacques. **Os complexos familiares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

LANE, Sílvia T.M. & CODO, Wanderley. **Psicologia Geral**: o homem em movimento. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LELLIS, Regina de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Ribeirão Preto: Ellos, 1973.

MARCONDES, Ciro Filho. **A linguagem da sedução**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____. **Quem manipula quem?**: poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1986.

MIERANI, Alberto L. **Psicologia e Alienação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MOREIRA, M. A & MASINI E.F. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

PENTEADO, Wilma M. A **Psicología e Encino**. São Paulo: Papelivros, 1985.

RAPPAPORT, Clara Regina et al. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

SKINNER, B.F. **Ciência e Comportamento Humano**. Brasília: Ed. Univ. Brasília, 1967.

TRAN-THONG. **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na Psicologia Contemporânea**. Porto: Edições Afrontamento, 1967.

Quadro 33 - Programa da disciplina Psicologia da Educação I, vigente em 1997

Fonte: UEPG, 1997 (programa arquivado na Seção de Currículos e Programas da PROGRAD- UEPG)

Conforme se pode perceber, o propósito era viabilizar o entendimento sobre a constituição histórica da Psicologia da Educação e do seu objeto de estudo e, sobretudo, analisar a participação de elementos psicológicos no fenômeno educativo. Percebe-se que a intenção era a de apresentar um panorama geral das diferentes matrizes teóricas que buscam explicar a dinâmica do fenômeno educativo, evidenciando as implicações pedagógicas que se depreendem de cada uma.

O teor do programa da disciplina Psicologia da Educação II evidenciava, conforme já mencionado, a tônica atribuída ao estudo das teorias de Jean Piaget, Lev S. Vigotski e Henri Wallon, sendo que essa última foi inserida como conteúdo curricular da referida disciplina nessa nova reformulação do programa curricular. Além do estudo dos pressupostos centrais dessas matrizes teóricas, o programa contemplava discussões sobre temáticas relativas ao processo de ensino e aprendizagem, como o desenho infantil, a relação pensamento e linguagem, a relação desenvolvimento e aprendizagem, cada qual analisada sob a perspectiva das diferentes abordagens psicológicas. Propunha, ainda, reflexões sobre a adolescência e sobre a Educação Especial.

(continua)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Pró-Reitoria de Graduação

Divisão de Ensino

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: III - LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

CÓDIGO: 501097

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 136

NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: 00

CARGA HORÁRIA TOTAL: 136 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Pedagogia

EMENTA: Epistemologia Genética. Abordagem Histórico cultural. Abordagem Psicogenética da Pessoa Completa de Henri Wallon. A escrita. O desenho infantil. Aprendizagem e desenvolvimento. Pensamento e linguagem. Mediação Semiótica, Conceitos científicos. Adolescência. Aspectos psicológicos inerentes à Educação Especial.

OBJETIVOS:

- 1-Possibilitar aos alunos a instrumentalização teórica nas abordagens psicológicas: Epistemologia Genética e Histórico-Cultural.
- 2- Viabilizar ao educando o conhecimento conceitual das diferentes áreas do aprendizado humano.
- 3-Analisar os aspectos fundamentais das idéias de Piaget, Vygotsky e Wallon que inspiram o trabalho pedagógico.
- 4-Propiciar conhecimentos sobre o processo de aquisição da leitura e escrita.
- 5-Refletir sobre o significado da adolescência no processo de desenvolvimento humano.
- 6-Direcionar os enfoques psicológicos para as dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem dos portadores de necessidades especiais.
- 7-Correlacionar os enfoques à realidade atual da educação brasileira.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA:**1-EPISTEMOLOGIA GENÉTICA:**

- 1.1. A Teoria de Jean Piaget;
- 1.2. Psicologia Genética e os processos de aprendizagem;
- 1.3. A transmissão e a construção do conhecimento;
- 1.4. O Construtivismo: sua função educacional, a prática pedagógica, formação de professores, avaliação;
- 1.5. O papel construtivo dos erros na aquisição do conhecimento;
- 1.6. A linguagem e o pensamento;
- 1.7. Relação com a aprendizagem: jogos para o pensamento.

2-ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL:

- 2.1. Antecedentes históricos da Psicologia Soviética;
- 2.2. Estrutura teórico-marxista na teoria de Vygotsky;
- 2.3. Bases centrais da abordagem histórico cultural em Psicologia;
- 2.4. O método experimental de Vygotsky;
- 2.5. Gênese social das funções psicológicas superiores;

Quadro 34 - Programa da disciplina Psicologia da Educação II, vigente em 1997

(continuação)

2.6. O papel das mediações sociais; 2.7. Internalização das funções mentais superiores; 2.8. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância; 2.9. O papel do jogo e do brinquedo no desenvolvimento; 2.10. O desenvolvimento da percepção e da atenção; 2.11. Pensamento e palavra; 2.12. O processo de construção do conhecimento durante o período de escolarização; 2.13. Implicações educacionais das ideias de Vygotsky; 3-ABORDAGEM PSICOGENÉTICA DE HENRY WALLON: 3.1. Estrutura teórico-marxista na teoria Psicogenética de Wallon; 3.2. Fundamentos centrais da teoria de Wallon; 3.3. Emoção, movimento, afetividade-inteligência, construção do eu; 3.4. Contribuições da teoria psicogenética de Wallon para a atividade educativa. 4-A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS 4.1. Educação inclusiva, integração e inclusão na escola e o processo de inclusão; 4.2. Deficiente e o não deficiente recortes do mesmo tecido; 4.3. Caracterização dos portadores de necessidades educativas especiais. MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA: Exposição oral com recursos auxiliares Observações, entrevistas Leituras e discussões Seminários Trabalhos em grupo Pesquisa bibliográfica Apresentação de relatórios BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR: ALENCAR, Eunice Soriano de et al. Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. ANDRÉ, M. (org). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999 AQUINO, Julio Groppa. Erro e fracasso na escola: alternativas teórico e prática. São Paulo: Summus, 1997. AZENHA, M. G. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1994. AZZI, Roberta G., SADALLA, Ana Maria F.A. (Orgs). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002. BLANCK, Guillermo. Vygotsky: memória y vigência. Buenos Aires. BLEGER, José. A psicologia da conduta. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. BRAZIL, Circe N.V. O jogo e a constituição do sujeito na dialética social. 1ªed. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

(continuação)

BRONCKART, J.R. **Vygotsky, aujourd'hui**. Paris: Delachaux Niestlé, 1986.

CADERNO CEDES N. 24: “**Pensamento e linguagem**” - estudos na perspectivas da Psicologia soviética”. Campinas, Papirus, 1991.

CARRAHER, T.N. et al. **Aprender pensando. Contribuições da psicologia cognitiva para a educação**. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, Alysson Massote (org). **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

CARVALHO, Rosita Elder de. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

____. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

____. **Integração, inclusão e modalidades da educação especial**. In **Integração**. Brasília: MEC, nº 18, p.19-25, 1997.

CASTORINA, J.A et al. **Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CASTORINA, José Antonio, FERREIRO, Emília, LERNER, Delia et OLIVEIRA, Marta Hohl de. **PIAGET E VYGOTSKY: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1996.

CHARLES, C.M. **Piaget ao alcance dos professores**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1975. Cultura & Cognicion, 1984.

CHIABAI, Isa Maria. **A influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget**. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, USP.

COLL SALVADOR, Cesar (org). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

____. **Psicologia do Ensino**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

____. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

COLL, PALÁCIOS & MARCHESI (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.2, 1996.

COLL, Cezar, PALACIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1998.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Mac Graw-Hill do Brasil, 1983.

DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

Quadro 34 - Programa da disciplina Psicologia da Educação II, vigente em 1997

(continuação)

FARIA, Anália R. de. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRA, May Guimarães. **Repensando a psicologia educacional**. São Paulo: Cortez, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. São Paulo: Cortez, 1986.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FOULIN, Jean-Nöel, MOU CHON, Serge. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GARNIER & Cols. **Confrontando Vygotsky e Piaget - Escola Russa e Ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GORMAN, Richard M. **Descobrendo PIAGET: um guia para professores**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1976.

GOULART, Íris B. **Psicologia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A Educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **A Psicologia dos psicólogos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

_____. **Introdução à epistemologia da psicologia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Harper e Row do Brasil, 1977.

KAMII, Constance et DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação Pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KLAUSMEIER. **Manual de psicologia educacional: aprendizagem e capacidades humanas**. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1977.

KESSELRING, T. Jean Piaget. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAROCCA, Priscila. **A psicologia na formação docente**. Campinas: Editora Alínea, 1999.

LA ROSA, Jorge (org). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. 5ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LACAN, Jacques. **Os complexos familiares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

LANE, Silvia T.M. & CODO, Wanderley. **Psicologia geral: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Quadro 34 - Programa da disciplina Psicologia da Educação II, vigente em 1997

(continuação)

- LEITE, Luci B. **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.
- LEONTIEV, A **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- LURIA, A R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MARCONDES, Ciro Filho. **A linguagem da sedução**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- _____. **Quem manipula quem?: poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MARTINET, M. **Teoria das emoções: introdução à obra de Henri Wallon**. Lisboa: Moraes, 1981.
- MERANI, Alberto L. **Psicologia e Alienação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MORO, Maria Lúcia Faria. **Aprendizagem operatória**. São Paulo, Cortez, 1987.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- _____. **O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação**. Cadernos CEDES, nº 35, p.9-14. 1995.
- PENTEADO, Wilma M. **A Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papervivros, 1995.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1976.
- _____. **Biologia e conhecimento**. Lisboa: RES, 1978.
- _____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1988.
- _____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1974.
- _____. **O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. vol .2.
- PIAGET, J. et al. **O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. v. 1.

(conclusão)

- PIAGET, J. & INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. 9ª ed. São Paulo: Difel, 1986.
- PINHEIRO, Marta. Comportamento Humano - interação entre genes e ambiente. In: **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n.10, p.53-57, 1995.
- PLACCO, Vera. **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ. 2002.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. A teoria de Jean Piaget e a educação. IN: PENTEADO, W. A. P. **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1986.
- REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora: suas c** SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento Humano**. Brasília: Ed. Univ. Brasília, 1967.
- SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Dihel Iolaine (Orgs). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. **renças, suas ações**. Campinas, SP: Alínea, 1998.
- TEBEROSKY Ana e TOLCHINSKI, Liliana. **Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TRAN-THONG. **Estádios e conceitos de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. Porto: edições Afrontamento, 1981.
- VYGOTSKY et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988.
- VYGOSTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.
- _____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.
- WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- _____. **Muito prazer, eu existo: sobre as pessoas com Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Quadro 34 - Programa da disciplina Psicologia da Educação II, vigente em 1997

Fonte: UEPG, 1997 (programa arquivado na Seção de Currículos e Programas da PROGRAD- UEPG)

A análise do programa da disciplina Psicologia da Educação II permite perceber não somente a inserção da Teoria Psicogenética da Pessoa Completa de Henri Wallon no

ementário, mas a consolidação da Epistemologia Genética (Jean Piaget) e da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski e colaboradores) como matrizes teóricas basilares da disciplina, visto que tomavam conta de praticamente toda a extensão do seu programa curricular. Percebe-se, em meio aos temas prescritos, a presença de conteúdos relativos à Educação Inclusiva.

Referindo-se às contribuições decorrentes dos estudos da Teoria Psicogenética de Jean Piaget e da Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski para o processo de formação docente, a professora Neiva de Oliveira Moro destacou:

Os estudos sobre as teorias de Piaget e Vigotski que acontecem na Psicologia II são fundamentais para a formação dos futuros professores, especialmente porque tratam da relação do aluno com o conhecimento sob a ótica interacionista, ou seja, segundo Piaget, o aluno aprende na medida em que interage com o objeto que está sendo estudado e não se trata de uma relação unilateral, porque o aprendiz é também afetado pelo objeto que está sendo estudado, pois esse objeto lhe impõe suas próprias características e atributos (pausa) inclusive as suas resistências. E, para Vigotski, o aluno aprende a partir das práticas sociais que vivencia no seu cotidiano, sob a mediação de um sujeito mais experiente. (MORO, ago. 2015).

Quanto à condição de ênfase em tais teorias no programa da disciplina Psicologia da Educação II, a professora complementa:

A Psicologia II tem que ter quatro aulas semanais, senão não é possível dar conta de conteúdos tão extensos e complexos, por que veja só: só o Piaget, se fossemos querer estudá-lo profundamente, já tomaria conta do programa inteiro, inclusive acho que deveria ter uma disciplina para estudar cada teoria, a fundo mesmo, mas sei que isso é utopia, pensando no contexto do curso como um todo. Aí é que talvez fosse o caso de uma pós-graduação, de uma especialização focada em uma determinada perspectiva teórica, sei lá (pausa) um pós na Abordagem Construtivista do Piaget ou na Histórico-Cultural. (MORO, ago. 2015).

As palavras da professora são corroboradas, em certo grau, pelo depoimento da professora Marilde Boamorte Fonseca, quando menciona que: “A Psicologia do segundo ano era bem puxada, tinha que dar conta do Piaget, do Vigotski, do Wallon e de outros estudos sobre o desenvolvimento da escrita, a linguagem, os portadores de necessidades especiais”. (FONSECA, set. 2015).

A importância e a participação da disciplina Psicologia da Educação II no Curso de Pedagogia também foi evidenciada pela professora Priscila Larocca:

A Psicologia da Educação II sempre foi o coração da área da Psicologia na Pedagogia, porque tem um programa que discute matrizes teóricas que subsidiam as discussões e estudos sobre o processo de aprendizagem em si, que explicam a natureza do desenvolvimento e do aprendizado humano e isso é base para as discussões que acontecem na Didática, na Prática Educativa, nos Estágios, na Sociologia, na Política Educacional, enfim, as ideias de Piaget, Vigotski, Ausubel, Skinner, Wallon não se restringem ao campo da Psicologia, mas orientam as discussões sobre o processo educativo de modo mais amplo, porque o grande objetivo da Psicologia da Educação é oferecer subsídios teórico-metodológicos que auxiliem o professor a compreender o processo de aprendizagem de seus alunos e, dotado de tal conhecimento, possa orientar as escolhas dos arranjos pedagógicos que implementará com vistas ao aprendizado do aluno. (LAROCCA, ago. 2015).

Ainda em relação à disciplina Psicologia da Educação II e o papel por ela desempenhado no processo de formação docente, a professora Priscila ressalta:

Houve um período em que a carga horária disponibilizada para a área da Psicologia da Educação era excelente, pois dava condições de aprofundar os estudos, ir até o fundo da questão suscitada por uma determinada temática, por exemplo, a relação pensamento e linguagem, é um assunto super denso e complexo, tem que fazer a contraposição com outras perspectivas explicativas, com outras teorias, por exemplo, a piagetiana (pausa). Outro exemplo é o estudo sobre a formação de conceitos, poxa, também bem pesado e pra isso precisa de horas, não dá pra dar uma sapecada no conteúdo em dois encontros de duas aulas e sair achando que se ensinou e se aprendeu algo sobre o assunto. Os estudos teórico-práticos suscitados pela Psicologia da Educação desempenham importante papel como subsídios que ajudam o professor a pensar a organização do seu trabalho pedagógico. (LAROCCA, ago. 2015).

O relato dos sujeitos revela reconhecimento das contribuições emanadas das teorias psicológicas para a formação docente, em especial as oriundas das teorias cognitivistas/interacionistas, como também as colocam em evidência em relação aos conteúdos por eles considerados como pertinentes para a formação do professor. Além disso, o teor das narrativas vai ao encontro do pensamento de Paini, Rosin e Cambaúva (2010, p. 77) que esclarecem que a Psicologia da Educação “[...] investiga o sujeito psicológico, no intuito de compreender o homem frente às diversas situações de aprendizagem”.

A análise das ementas e programas das disciplinas elucida a riqueza e a diversidade teórico-metodológica dos conteúdos propostos pela Psicologia da Educação. Ao propor o estudo das grandes matrizes teóricas que discutem o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, a intenção assumida pela disciplina é a de contribuir para o entendimento de que tal processo pode ser analisado sob diferentes aspectos e enfoques, fato que gera, em decorrência, a possibilidade de diferentes implicações pedagógicas. Do mesmo modo, ao se prescrever o estudo de temáticas como o desenho infantil, o processo de

aquisição da leitura e da escrita, a relação entre pensamento e linguagem, a formação de conceitos, o processo de tomada de consciência, a metacognição, a relação afetividade e cognição, a adolescência, a educação especial, dentre outros conteúdos, a disciplina intenciona proporcionar subsídios teórico-metodológicos que auxiliem o professor a compreender a lógica de funcionamento do desenvolvimento cognitivo de seus alunos e, instrumentalizados por tais saberes, possam fazer uma leitura mais ampliada das práticas educativas e seus desdobramentos.

No que se refere à nova disposição do Curso de Pedagogia, agora com cinco anos de duração e com uma elasticidade maior em termos de carga horária, a área da Psicologia da Educação celebrou a conquista da disciplina Psicologia da Educação III (68 h/a) que foi inserida no rol de disciplinas previstas para a terceira série do curso. A ementa e o programa curricular da disciplina Psicologia da Educação III centravam-se no estudo dos problemas e distúrbios de aprendizagem, abordando o fracasso escolar como objeto de discussão.

(continua)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Graduação
Divisão de Ensino
PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: III - LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III
CÓDIGO: 501098

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 68
NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: 00
CARGA HORÁRIA TOTAL: 68 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Pedagogia

EMENTA: Problemas de aprendizagem: a produção do fracasso escolar, mecanismos de exclusão. Procedimentos de superação. Determinantes e prevenção das deficiências. Relação escola-família. Desenvolvimento psicomotor. Fundamentos de psicomotricidade.

OBJETIVOS:

- 1-Perceber os problemas de aprendizagem a partir de diferentes posições teóricas.
- 2- Refletir sobre a posição do professor frente aos problemas e distúrbios de aprendizagem.
- 3-Analisar criticamente o fracasso escolar na alfabetização.
- 4-Discutir sobre as diferentes dimensões do processo de aprendizagem.
- 5-Analisar processos e distúrbios da linguagem, leitura e pensamento lógico-matemático.

(conclusão)

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA:**1-FRACASSO ESCOLAR**

- 1.1. Alfabetização e fracasso escolar;
- 1.2. O fracasso escolar e as classes desfavorecidas;
- 1.3. Fatores que interferem na aprendizagem: intra-escolares; extra-escolares;
- 1.4. Dimensão biológica;
- 1.5. Dimensão cognitiva;
- 1.6. Dimensão social;
- 1.7. Dimensão afetiva.
- 1.8. O normal e o patológico

2-APRENDIZAGEM E FUNÇÕES PSICOLÓGICAS CENTRAIS

- 2.1. O desenvolvimento da percepção e da atenção;
- 2.2. O papel da memória na atividade cognitiva.

3-A LINGUAGEM E A FALA

- 3.1. Desenvolvimento da linguagem e da fala;
- 3.2. Os distúrbios da fala;
- 3.3. A posição do professor frente aos distúrbios da fala.

4-PROCESSOS E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NA LEITURA, ESCRITA E PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

- 4.1. Processos e distúrbios da leitura;
- 4.2. Processos e distúrbios da escrita;
- 4.3. Processos e distúrbios do pensamento lógico-matemático;
- 4.4. A posição do professor frente aos distúrbios de leitura, escrita e pensamento lógico-matemático.

5-DISTÚRBIOS PSICOMOTORES

- 5.1. Psicomotricidade;
- 5.2. Desenvolvimento psicomotor;
- 5.3. Tipos de distúrbios;
- 5.4. Problemas de psicomotricidade.

6-DISTÚRBIOS DE COMPORTAMENTO

- 6.1. Problemas de conduta;
- 6.2. Problemas de personalidade.

7- A CRIANÇA EXCEPCIONAL

- 7.1. A criança deficiente mental;
- 7.2. A criança superdotada;
- 7.3. A criança de aprendizagem lenta.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA:

Exposições teóricas
 Leituras individuais
 Seminários
 Trabalhos em grupo
 Trabalhos de pesquisa e de campo
 Relatórios de observação
 Fichamento bibliográfico.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos em sala de aula, a cada início de período letivo, dado que as edições dos livros didáticos são dinâmicas.

Quadro 35 - Programa da disciplina Psicologia da Educação III, vigente em 1997

Fonte: UEPG, 1997 (programa arquivado na Seção de Currículos e programas da PROGRAD- UEPG)

A conquista dessa nova disciplina é lembrada pela professora Neiva de Oliveira Moro:

Foi muito bom quando conquistamos espaço no curso para discutir, com mais tempo e propriedade, as questões sobre os problemas de aprendizagem, o fracasso escolar e a Educação Especial, porque dentro do programa da Psicologia I e II ficava sufocado (risos), não conseguíamos fazer o estudo aprofundamento que era necessário. (MORO, ago. 2015).

Para além da avaliação da professora Neiva e sem deixar de reconhecer a importância de tal conquista, é preciso sinalizar que a ênfase dada aos distúrbios de aprendizagem e a forma como estão explicitados no programa curricular revelam um enfoque clínico, de cunho organicista e psicopedagógico, note-se, mais clínico do que psicopedagógico.

Entretanto, a permanência da disciplina Psicologia da Educação III perdurou por apenas três anos na matriz curricular do Curso de Pedagogia, pois a reestruturação curricular efetivada no ano de 2000, com vigência a partir de 2001, alterou esse panorama, gerando a sua extinção e a incorporação de alguns de seus conteúdos no programa curricular da Psicologia da Educação II.

A reforma curricular ocorrida em 2000 foi marcada por tensões e turbulências no interior do campo da Pedagogia, geradas pelo conteúdo do Decreto 3.276/99, publicado em 06/12/1999, que determinava que a formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer no ensino superior e, exclusivamente, em Cursos Normais Superiores. Tal decreto afetava diretamente a identidade do Curso de Pedagogia e do profissional por ele formado, pois, ao se retirar do Curso de Pedagogia a responsabilidade pela formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o decreto aprisionava o Curso de Pedagogia ao campo do bacharelado, restringindo sua atuação à esfera da formação dos especialistas da educação.

O Curso de Pedagogia da UEPG, diante destes ditames, viu-se impelido a mudar e, como estratégia de diferenciação dos Cursos Normais Superiores, optou pela reintrodução das habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar na matriz curricular do curso. A configuração do curso até o momento da publicação do referido decreto previa a formação exclusiva, ao término de quatro anos, do professor habilitado para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo que as habilitações deveriam ser cursadas no quinto ano do curso, em caráter opcional e de

complementariedade. Esse modelo curricular se mostrava frágil diante das determinações contidas no decreto mencionado, pois igualava o Curso de Pedagogia da UEPG aos propósitos dos Cursos Normais Superiores.

O processo de reincorporação das habilitações junto ao corpo do curso exigiu um enxugamento no seu projeto pedagógico, que voltaria a ter a duração total de quatro anos, já com as referidas habilitações embutidas na sua grade curricular regular. Tal processo afetou, sobremaneira, a área da Psicologia da Educação que teve a disciplina Psicologia da Educação III (68 h/s) subtraída da matriz curricular do curso. Com essa situação, a área da Psicologia da Educação volta a contar com apenas duas disciplinas dentre o rol das demais que compunham o campo das disciplinas obrigatórias do curso, conforme se observa no quadro abaixo:

Trajetória da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação ⁶²
2001 - 2006	Anual	Psicologia da Educação I (102 h) Psicologia da Educação II (136 h)			Extinção das Habilitações e consequentemente das Disciplinas Complementares Psicomotricidade e Desenvolvimento e Aprendizagem do Adulto	- Prof Neiva; - Prof Marco; - Prof Maria Virginia; - Prof Marilde; - Prof Vilmarise - Prof Esméria; - Prof Audrey; - Prof Ercília - Prof Maria Odete; - Prof Priscila;

Quadro 36 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 2001-2006

Fonte: A autora.

Alguns dos conteúdos previstos na disciplina Psicologia da Educação III foram incorporados ao ementário e programa da disciplina Psicologia da Educação II, exigindo uma condensação das temáticas e, não obstante, uma readequação do percentual de hora/aula destinado ao estudo de cada temática. Os conteúdos tratados até então na referida disciplina foram mantidos, havendo a incorporação das temáticas Adolescência e Educação Especial resgatados da disciplina Psicologia da Educação III. Considerando que essa foi a única alteração efetivada nos programas das disciplinas, considera-se desnecessário apresentá-los,

⁶² - Prof^a Neiva de Oliveira Moro (Admissão 01/03/1984 – Aposentadoria 01/03/2002). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/08/1976 e 31/12/1983;
 - Prof^o Marco Aurélio Laidane (Admissão 01/03/1991 – Ativo);
 - Prof^a Maria Virginia Bernardi Berger (Admissão 02/04/1979 – Aposentadoria 30/10/2006). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/09/1977 e 30/11/1977;
 - Prof^a Marilde Boamorte Fonseca (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/07/2005). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1977 e 28/02/1991;
 - Prof^a Vilmarise Sabim Pessoa (Admissão 01/03/1988 – Aposentadoria 01/03/2002). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1987 e 31/07/1987;
 - Prof^a Esméria de Lourdes Savelli (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/04/2013);
 - Prof^a Priscila Larocca (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/09/2009). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1988 e 19/02/1991. Foi aprovada em novo concurso público com admissão em 24/08/2010 - Ativa;
 - Prof^a Audrey Pietrobelli de Souza (Admissão 01/03/1994 – Ativa)
 - Prof^a Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (Admissão 01/03/1998 – Exoneração 07/06/2010);
 - Prof^a Maria Odete Vieira Tenreiro (Admissão 22/07/2002 – Ativa).

na íntegra, uma vez que o conteúdo das ementas já se faz suficiente para evidenciar a mudança ocorrida.

As ementas das disciplinas obrigatórias que compunham a área da Psicologia da Educação, nesse período, tinham o seguinte teor:

2001-2006	Psicologia da Educação I (102 h/s)	Teorias psicológicas e suas contribuições para o trabalho pedagógico. Abordagem: Inatista, Behaviorista, Psicanalítica, Gestaltista, Humanista e Cognitivista.
	Psicologia da Educação II (136 h/s)	Epistemologia Genética. Abordagem Histórico-Cultural. Abordagem Psicogenética da Pessoa Completa de Henri Wallon. A escrita. O desenho infantil. Aprendizagem e desenvolvimento. Pensamento e linguagem. Mediação semiótica. Conceitos científicos. Adolescência. Aspectos psicológicos inerentes à Educação Especial.

Quadro 37 - Ementas das disciplinas da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 2001-2006

Fonte: A autora.

A despeito da perda de uma de suas disciplinas, os docentes da área comemoraram, mesmo assim, a árdua conquista da manutenção da carga horária das disciplinas Psicologia da Educação I (102 h/a) e Psicologia da Educação II (136h/a), também ameaçadas diante do argumento de alguns professores de outras áreas de que havia presença excessiva de conteúdos da Psicologia no Curso de Pedagogia, situação que, segundo eles, mostrava-se inaceitável em um momento em que a ordem era enxugar o currículo. O desgaste vivido na ocasião da reforma curricular foi mencionado pela professora Neiva de Oliveira Moro:

A área da Psicologia da Educação sempre foi pressionada por conta da famosa história do psicologismo na Pedagogia, uma conta que parece que a Psicologia vai levar a vida inteira pra pagar (pausa) e acredito que, se essa conta de fato existiu, ela já está liquidada! Mas na reforma de 2000, essa discussão foi bem acirrada. Nós ouvíamos de colegas de profissão, que a gente estava puxando a sardinha pro nosso assado, acredita! (MORO, ago. 2015).

O relato da professora Neiva é complementado pelo depoimento da professora Priscila:

[...] tudo era psicologismo (risos), se a gente defendia a necessidade de trabalhar certos referenciais teóricos, então nós éramos apontados como quem estivesse fazendo, promovendo essa redução, porque o “psicologismo” se caracterizava pela tentativa de interpretar o fenômeno educacional, compreendê-lo a partir apenas de referenciais psicológicos. Claro que nós sabemos que a Educação é um fenômeno muito mais amplo do que os aspectos psicológicos, existem outras dimensões na Educação: nós temos a dimensão sociológica, filosófica, política, econômica, social e outras tantas, mas nós não podemos, em função dessa crítica ao “psicologismo” querer tratar do fenômeno educacional como se ele não tivesse dimensão psicológica e ele tem, a dimensão psicológica é um dos componentes, porque a Educação é multifacetada, ela tem múltiplas variáveis. Claro que a Psicologia é uma possibilidade de interpretação que, junto com outros referenciais vai possibilitar uma leitura da realidade, agora que a dimensão psicológica existe... existe. E nós não podemos negá-la, então tinha esse aspecto e esse aspecto foi usado amplamente como desculpa, como argumento para a redução da carga horária nos cursos. Eu vejo que a Psicologia superou em muito esse momento e ele aconteceu, porém eu acho que o pessoal que trabalha, os pesquisadores que trabalham com a Psicologia da Educação, eles absorveram essas críticas, fizeram a crítica interna e se colocaram no trabalho para tentar construir uma Psicologia que fosse mais adequada, então eu vejo que isso aconteceu ao longo da trajetória e hoje não se justifica essa negação da dimensão psicológica na Educação. (LAROCCA, ago. 2015).

Referindo-se às tensões que marcaram os vários processos de reforma curricular do Curso de Pedagogia da UEPG, a professora Maria Virgínia Bernardi Berger comenta:

Os desgastes que marcaram os incansáveis debates que aconteciam na época das reformas da Pedagogia estão longe de ser um privilégio exclusivo da Psicologia, claro que não, seria uma tremenda ingenuidade pensar dessa forma! Todas as áreas sentiram, de algum modo, os efeitos das lutas travadas e dos esforços para se manter atuante no curso (pausa) acho isso muito natural, e até acho que é saudável se acontecer com respeito, com profissionalismo, dentro da dignidade, respeitando as opiniões divergentes. Isso é próprio do espírito universitário, que respeita a diferença e deveria dizer não para a desigualdade (pausa), mas é difícil né, isso porque as pessoas misturam o pessoal com o profissional e acabam se magoando. (BERGER, out. 2015).

O conteúdo manifesto nos relatos apresentados faz referência a elementos que incidiram sobre o processo de constituição da área da Psicologia da Educação, muitos dos quais ultrapassaram a fronteira da discussão sobre os aspectos didáticos, estruturais, curriculares e epistemológicos referentes a cada área de conhecimento, alocando-se no terreno das disputas e tensões estabelecidas entre os agentes dos diferentes campos acadêmicos. Bourdieu (2004) correlaciona o campo acadêmico, no caso o universitário, a um campo de lutas e disputas, em que o que está em jogo é a conquista do capital simbólico. Segundo ele, “[...] a universidade é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico),

está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade”. (BOURDIEU, 2004, p. 116)

Tais reflexões levam a considerar que as pesquisas historiográficas que se propõem a investigar uma determinada disciplina precisam dedicar atenção não somente aos componentes curriculares propriamente ditos, mas também ao conjunto de interesses, disputas, estratégias e tensões que perpassam o processo de constituição das disciplinas. Considerar a participação de tais elementos mostra-se medida avaliativa tão necessária quanto aquela que se debruça aos elementos formais e curriculares. Nesse sentido, destaca-se, uma vez mais, a contribuição das discussões realizadas no interior da área da História das Disciplinas Escolares, cujo campo historiográfico visa realização de pesquisas centradas em uma concepção de História muito diferente daquela de natureza descritiva e factual:

Trata-se de uma história não limitada à análise da estrutura didática e epistemológica da disciplina em questão, ao buscar traços da cultura profissional prevalecente nos contextos acadêmicos de formação de professores intenta compreender, para além do currículo prescrito, a presença de uma disciplina que parece estar “um tanto deslocada” na composição do curso. (BITTENCOURT, 2003, p. 15).

Ao analisar o movimento que se deu na área da Psicologia da Educação, percebe-se que as decisões e encaminhamentos adotados não correspondem, diretamente, a elementos de ordem curricular, didática e até mesmo epistemológicas, mas retratam componentes de força, tensão e disputa próprios do interior do campo acadêmico. Além disso, muitos de seus determinantes provêm dos imperativos que acompanharam as reformas curriculares do curso.

Um exemplo concreto desse fato pode ser visto em 2006, ano emblemático não somente para o Curso de Pedagogia da UEPG, mas para todos os demais Cursos de Pedagogia do território nacional, considerando que, em 15/05/2006, foi aprovado o documento que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, através da Resolução CNE/CP nº1/2006.

O Curso de Pedagogia da UEPG foi submetido a um novo processo de reestruturação curricular, a fim de atender as determinações expressas nas DCNs. Esse processo gerou, novamente, impacto no interior da área da Psicologia da Educação, que não conseguiu evitar a supressão de mais 68 h/a da carga horária da disciplina Psicologia da Educação I. O cenário da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG assumiu o seguinte formato:

Trajetória da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação ⁶³
2007 - 2012	Anual	Psicologia da Educação I (68 h) Psicologia da Educação II (136 h)			Piaget / Vygotsky / Wallon	- Prof Marco; - Prof Audrey; - Prof Ercília; - Prof Nelba; - Prof Priscila; - Prof Marcelo

Quadro 38 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 2007-2012

Fonte: A autora.

O panorama apresentado no quadro acima evidencia a redução da carga horária da disciplina Psicologia da Educação I, que passou de 102h/a para 68 h/a, correspondendo à subtração de uma hora/aula semanal ao longo do ano letivo. Tal situação envolve não somente o decréscimo da carga horária da disciplina, mas deflagra, sobretudo, a perda de espaço da área no conjunto formativo do pedagogo. A perda de carga horária configura-se como a expressão numérica da perda da disputa travada entre os docentes da área da Psicologia da Educação e os demais agentes do campo acadêmico.

Os argumentos e esforços empreendidos pelos docentes da área mostraram-se insuficientes para evitar o resultado indesejado.

Quando a Psicologia I caiu de 102 para 68 horas, foi uma perda que teve que ser administrada pelos professores da área, que se desgastaram muito defendendo a necessidade de manter o percentual de aulas da disciplina (pausa), a gente argumentava que as discussões realizadas na Psicologia não se limitavam à própria disciplina, mas se revertiam, no final das contas, em contribuição para as discussões de todas as outras, pois subsidiava com todas as discussões sobre o processo de aprendizagem, mas não adiantou nada, fiquei muito triste e decepcionada. (LAROCCA, ago. 2015).

⁶³ - Profº Marco Aurélio Laidane (Admissão 01/03/1991 – Ativo);
- Profª Audrey Pietrobelli de Souza (Admissão 01/03/1994 – Ativa);
- Profª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (Admissão 01/03/1998 – Exoneração 07/06/2010);
- Profª Priscila Larocca (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/09/2009). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1988 e 19/02/1991. Foi aprovada em novo concurso público com admissão em 24/08/2010 - Ativa;
- Profª Nelba Maria Teixeira Pisacco (Admissão 20/04/2007 – Ativa);
- Profº Marcelo Ubiali Ferracioli (Admissão 01/08/2011 – Ativo).

Termos verbalizados no relato da professora Priscila Larocca, tais como: caiu, perda, desgastaram, não adiantou, triste e decepcionada, revelam a sua percepção frente o resultado da luta empreendida pelos docentes da área, percepção essa que assume nuances de um sentimento de derrota. Seu depoimento também evidencia o seu grau de descontentamento diante do cenário instituído.

Referindo-se à diminuição da carga horária da disciplina Psicologia da Educação I, a professora Neiva de Oliveira Moro registra:

É muito pouco. Não dá tempo nem de tentar reorganizar as ideias das alunas, ou de tentar ver como é que elas aprenderam aquilo que vocês passaram, porque o professor está sempre trazendo um conteúdo e não está tendo tempo dele rever outro, fazer o feedback, que é necessário. (MORO, ago. 2015).

A redução da carga horária impôs aos docentes da área, segundo o professor Jefferson Mainardes, o exercício de seleção dos conteúdos e prioridades frente às demandas de formação do pedagogo: “Eu acho que com essa carga horária é muito difícil desenvolver o trabalho, o conteúdo da Psicologia... aí tem que fazer uma reorganização, tem que selecionar o que pode ser trabalhado, como pode ser trabalhado”. (MAINARDES, jul. 2015).

Após um processo de revisão e ajuste efetivado pelos docentes da área, as ementas das disciplinas passaram a apresentar os seguintes conteúdos:

2007-2012	Psicologia da Educação I (68 h/s)	Grandes matrizes do pensamento em Psicologia da Educação. A constituição da Psicologia da Educação a partir da relação entre natureza e cultura, inato e adquirido, subjetivismo e objetivismo. Matriz Subjetivista. Matriz Objetivista. Enfoques Cognitivistas.
	Psicologia da Educação II (136 h/s)	Pressupostos teóricos da matriz interacionista. Concepções de Piaget, Vygotsky e Wallon quanto à relação desenvolvimento e aprendizagem e pensamento e linguagem. Contribuições da Psicologia para os temas da prática pedagógica: formação conceitual; aquisição da linguagem oral, escrita e leitura; erro, avaliação e fracasso escolar; interação pedagógica; papel do brinquedo e do jogo no desenvolvimento da criança.

Quadro 39 - Ementas das disciplinas da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia entre os anos de 2007-2012

Fonte: A autora.

Em depoimento, a professora Nelba Maria Teixeira Pisacco⁶⁴ destaca que a redução de carga horária imprimiu um novo ritmo e comprometeu a qualidade do trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido:

A Psicologia I, do primeiro ano, perdeu muito com a redução de 102 para 68 horas no ano (pausa) parece pouco, mas uma aula a menos na semana faz muita diferença na execução da totalidade do conteúdo programático previsto para o ano. Daí qual é o caminho? É ficar na superficialidade das questões, pois o aprofundamento cobra o seu preço, que é o tempo para viabilizar o aprofundamento das discussões, daí vira o quê? Vira conteúdo pulverizado. Por isso que na ementa de hoje a Psicanálise caiu fora, a Gestalt caiu fora, o Bruner também. Isso entristece a gente, ver que ao longo dos anos a psicologia tá perdendo. E não se trata só de perder espaço, tô falando de perda de qualidade, de densidade, o que é muito mais preocupante. (PISACCO, out. 2015).

A escassez de carga horária e espaço da área da Psicologia da Educação também foi lastimada por demais professores entrevistados, muitos dos quais acreditam que a qualidade do trabalho educativo efetivado nas/pelas disciplinas da área ficou, em grande medida, comprometido, conforme se evidencia nas narrativas da professora Neiva de Oliveira Moro e do professor Jefferson Mainardes:

Eu não tô mais lá, mas fiquei sabendo da diminuição das aulas da Psicologia porque encontro com um ou outro pessoal da área lá no Nutead (pausa). Que pena, porque o estudo das grandes matrizes teóricas que explicam o desenvolvimento psíquico auxilia na compreensão das práticas educativas, das políticas, das questões do currículo, né, por isso é uma disciplina considerada como uma disciplina de Fundamentos. Veja, na verdade, os estudos realizados na Psicologia da Educação servem de fundamentos pra todos os projetos político pedagógicos, com relação as decisões sobre a aprendizagem e que explicam o desenvolvimento e aprendizagem, isso acaba sendo perdido. (MORO, ago. 2015).

Eu acho que com essa carga horária é muito difícil desenvolver o trabalho, o conteúdo da Psicologia (pausa) aí tem que fazer uma reorganização, tem que selecionar o que pode ser trabalhado, como pode ser trabalhado, eu acho que a carga horária é muito pequena, aí tem que fazer uma seleção bem boa, bem criteriosa, de como distribuir esse conteúdo, que tem muita coisa a ser estudada em Psicologia, não tem como não estudar esses conteúdos. (MAINARDES, jul. 2015).

⁶⁴ A professora Nelba Maria Teixeira Pisacco é licenciada em Pedagogia, em 1988, pela Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, grau obtido em 2006, com a defesa da dissertação *A mediação em sala de aula sob a perspectiva de Feuerstein: uma pesquisa sobre a interação professor-aluno-objeto da aprendizagem*, elaborada sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Virgínia Bernardi Berger. Concluiu, no ano de 2016, doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a defesa da tese *Expressão escrita de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: caracterização e intervenção*, elaborada sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Beatriz Vargas Dorneles. A professora atua como docente da área da Psicologia da Educação junto ao Departamento de Educação da UEPG desde 2006.

Ao analisar a trajetória da Psicologia da Educação e ponderar sobre o crescente decréscimo de espaço no Curso de Pedagogia, a professora Priscila Larocca faz um relato que assume uma conotação de desabafo:

É uma trajetória que, de certa forma, me entristece porque embora fosse uma Psicologia mais tradicional, antigamente ela tinha um espaço... eu não vou querer que ela seja redentora da Educação, de jeito nenhum, mas eu vejo que ela não está sendo (pausa) recebendo o tratamento que ela precisaria receber considerando que ela aborda questões substanciais sobre o processo de aprendizagem do aluno e sobre a organização do trabalho docente com vistas no desenvolvimento do aluno. Então, ela tem o que dizer sobre isso, isso que é o mais duro, então a gente sabe... puxa, lê tanto e tem que trabalhar com uma carga horária mínima, com duas aulas semanais, uma dificuldade imensa com temáticas profundas que exigem reflexão, exige muita leitura por parte dos alunos e exige muita discussão também, então eu acho que a gente perde e eu vejo assim que tudo é muito ligado e tem muita preocupação com a prática, porém é mais assim, no sentido de resolver...? num certo ativismo, sem um respaldo teórico, sem uma compreensão melhor dessas realidades, e a compreensão da realidade para mim, quem dá é a teoria. Refletir sobre a prática é importante, se você tiver teoria ou mais teorias, de preferência, pra fundamentar essa reflexão. Agora reflexão por reflexão, só do ato em si, como se ele fosse melhorar sozinho, a partir do próprio sujeito... se o sujeito não tem o que colocar nessa reflexão, ela não vale. Essa prática não vai melhorar nunca. (LAROCCA, ago. 2015).

A narrativa dos docentes ressalta não somente o valor por eles atribuído ao papel formativo da Psicologia da Educação e suas possíveis contribuições para o campo educacional, mas, sobretudo, revela um *habitus* partilhado pelos docentes da área acerca da sua constituição, função, relevância pedagógica e, principalmente, sobre do espaço que a mesma deveria ocupar no Curso de Pedagogia. O *habitus* pode ser compreendido como uma orientação da conduta individual. (BOURDIEU, 2009). Sob inspiração da teoria bourdieusiana, Setton (2002, p.63) conceitua o *habitus* como sendo “[...] um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (na mente), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para as funções e ações do agir cotidiano”.

A convicção acerca do valor e da importância da Psicologia da Educação para o processo de formação docente configura-se como um *habitus* partilhado pelos docentes da área da Psicologia da Educação, o qual, muito provavelmente, também se faz presente entre os agentes que integram outros campos acadêmicos acerca da importância de suas áreas de conhecimento para o Curso de Pedagogia. Nem uns, nem outros estão livres de seus *habitus*, considerando se tratar de um conjunto de representações, habilidades, vontades e desejos que

foram constituídos socialmente e que são, ao mesmo tempo, de natureza cognitiva, estética, ética e emocional (WACQUANT, 2002).

É fundamental registrar que o *habitus* partilhado pela maioria dos docentes da área acerca do valor e da importância da Psicologia da Educação junto a processos de formação docente não instala uma miopia diante dos limites, dificuldades e desafios enfrentados por esse campo de conhecimento. Isso pode ser constatado a partir do relato do professor Marcelo Ubiali Ferracioli⁶⁵:

Inicialmente, eu vejo a Psicologia da Educação ainda bastante descolada da realidade concreta da escola e do trabalho docente, portanto, uma disciplina que, ministrada no início da graduação, é interpretada como algo completamente descolado da atuação do pedagogo e do professor. [...] Então eu estudo a inteligência, mas não estudo a pessoa que é inteligente, eu estudo a atenção, mas não estudo a pessoa que é atenta. Pensando na linha de uma Psicologia concreta, de uma Psicologia que supere o estudo abstrato de funções, uma Psicologia que leve em consideração e que foque primeiro no contexto concreto em que as pessoas vivem e que pense os processos na atividade, isso é fundamental. Só faz sentido estudar o pensamento verbal, a linguagem intelectual, o processo de apropriação de signos, a mediação de signos conscientes se a gente pensar isso dentro da atividade humana concreta que é essencialmente social, então esse é um desafio da Psicologia da Educação. Quando, na Psicologia da Educação, você discute o processo de constituição do psiquismo, o papel da aprendizagem no desenvolvimento e pensar isso descolado de quem efetivamente realiza uma atividade socialmente, você está fazendo Psicologia abstrata e aí a Psicologia abstrata, como o próprio nome diz, pouco ajuda a entender a atuação concreta dos sujeitos. (FERRACIOLI, ago.2016).

Sob a ótica da professora Esméria de Loudes Saveli:

⁶⁵ O professor Marcelo Ubiali Ferracioli é Bacharel e Licenciado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP Bauru. Mestre e doutorando em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista - UNESP Araraquara. Desde 2011, é professor assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Desenvolve pesquisas relacionadas com a formação de educadores e de psicólogos escolares; desenvolvimento da atenção e autocontrole da conduta; e produção social do fracasso escolar e medicalização da educação.

Eu não estou mais na Psicologia já faz um bom tempo, desde que a minha história de profissional foi me levando para a área das políticas e do currículo, mas eu trabalhei anos com a Psicologia, então posso falar que a Psicologia da Educação só vai exercer plenamente o seu papel formativo quando parar de trabalhar naquele modelo de receituário, quando acabar com aquela história de ficar trabalhando teoria por teoria, de forma descritiva e, pior, de forma prescritiva [...] tudo depende da forma como essa Psicologia é trabalhada, porque trabalhar a Psicologia da Educação pelas correntes psicológicas não resolve nada, a Psicologia tem que ser temática. São temas que devem ser objeto de estudo e discussão e esses temas tem que estar articulados. Então, se eu estou trabalhando linguagem, eu tenho que puxar desde Skinner, Piaget, Ausubel, o Luria, Vigotski, trazendo esses teóricos para responder a questão. [...] O mesmo aconteceria com o tema formação de conceitos. E isso tudo tem que estar relacionado com o chão da escola, com a prática pedagógica e tudo o mais. Então, foi essa ideia que a gente tentou defender na reestruturação (do Curso de Pedagogia) de 2012, que deu pano para manga e deixou o pessoal da Psicologia todo descontente. Gente, a Psicologia da educação é de fundamental importância para a formação dos professores, é ela que vai oferecer instrumentais teórico-práticos para o professor pensar sobre o processo ensino-aprendizagem, mas pra que isso aconteça ela não pode ficar presa na descrição das teorias. (SAVELI, ago.2016).

As palavras da professora Maria Virgínia Bernardi Berger também revelam um olhar crítico para o interior do próprio campo:

Quando penso no processo de formação de pedagogos não acredito que haja uma continuidade entre as teorias elaboradas pelas ciências da educação dentre as quais situo a Psicologia da Educação e as práticas pedagógicas. Se considerarmos a própria história da Psicologia vamos admitir a complexidade de seu objeto de estudo e quando a situamos no campo educativo essa complexidade aumenta exponencialmente. A Psicologia da Educação não pode cair no dualismo entre o saber e o fazer, que acontece com frequência conforme o modo como ela é trabalhada. Eu coloco o papel da Psicologia da Educação no “setting” pedagógico, ou seja, na situação onde interage o professor, o aluno refletindo sobre o que é possível diante dos desafios apresentados, construindo uma compreensão nessa relação educativa. Acredito que desse modo a Psicologia da Educação sai do campo das certezas, porque há na ação educativa um caráter de singularidade. A Pedagogia a meu ver é, por natureza, um trabalho sobre situações particulares, portanto, é a questão do julgamento do que fazer, e não há regra que indique que teoria psicológica deva ser aplicada em tal situação. O meu ponto de vista é o paradigma da incerteza, sob o qual se dirige o olhar da Psicologia da Educação numa dinâmica na qual o professor insere-se para construir-se a si próprio, ao mesmo tempo que responde às demandas das situações pedagógicas que irá enfrentar. (BERGER, ago.2016).

O relato dos três professores evidencia que a Psicologia da Educação é submetida a críticas e reflexões por parte de seus agentes, fato que colabora para o movimento do próprio campo.

A tendência quase uníssona dos docentes em considerar o valor e a importância da Psicologia da Educação para a formação de professores, situação que pode ser interpretada como um *habitus* partilhado, faz com que os mesmos atribuam especial sentido à subtração de

carga horária da área da Psicologia da Educação, uma vez que tal medida se apresentaria dissonante face ao papel formativo desempenhado pela área junto ao Curso de Pedagogia:

A Pedagogia perde com a diminuição da carga horária da Psicologia, porque se você for colocar na balança, as discussões que ela (a Psicologia) faz sobre os processos cognitivos, sobre a aprendizagem, sobre os aspectos psicológicos inerentes à mediação pedagógica, são utilizadas como suporte para os conteúdos das outras disciplinas... (BERGER, out. 2015).

Veja, uma disciplina tão importante é cortada (pausa) e ela oferece contribuições bem importantes, extremamente significativas pra Educação. (PESSOA, set. 2015).

Depois que a Psicologia começou a perder cada vez mais espaço na Pedagogia, ficou muito difícil realizar um trabalho mais aprofundado, o que se faz é dar uma “pincelada” de cada assunto, os conteúdos são passados e não são discutidos. Isso é uma pena, porque a Psicologia tem muita coisa para ajudar nas questões educacionais. (MORO, ago. 2015).

Constata-se, portanto, que a nova configuração da área da Psicologia da Educação não agradou o grupo de professores entrevistados e essa nova realidade foi sentida com pesar.

Nesse ano, um novo projeto de reforma de curso foi encaminhado ao CEPE a fim de atender às reivindicações da comunidade universitária, uma vez que as avaliações realizadas no interior do curso apontavam para a necessidade de novas mudanças e redimensionamentos. Em vigor desde 2013, o projeto aprovado é o modelo de curso vigente na atualidade.

Assim como ocorreu nas situações anteriores, essa reforma curricular movimentou a área da Psicologia da Educação e gerou efeitos ainda mais contundentes e expressivos, a qual, ao término de todo o processo de intensas discussões, viu-se fragmentada em três disciplinas obrigatórias de 68 h/a, ofertadas nos três primeiros anos do curso e quatro optativas de 68h/a, ofertadas no quarto ano da graduação.

A partir dessa reforma curricular, a área da Psicologia da Educação assumiu a seguinte configuração:

Trajetória da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação ⁶⁶
2013	Anual	Psicologia da Educação I (68 h) Psicologia da Educação II (68 h) Psicologia da Educação III (68 h)		Psicologia da Adolescência (68 h) Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares (68 h) Sexualidade Humana e Educação (68 h) Violências e Indisciplina na Escola (68 h)	Disciplinas ofertadas no 4º e último ano do Curso de Pedagogia. A disciplina Psicologia da Adolescência é ofertada somente no 1º semestre do 4º ano	- Prof Marco; - Prof Audrey; - Prof Maria Odete; - Prof Nelba; - Prof Priscila; - Prof Marcelo; - Prof Oriomar; - Prof Érico

Quadro 40 - Panorama da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia a partir do ano de 2013

Fonte: A autora.

Em depoimento, alguns entrevistados registraram que a luta dos docentes da área era para que a configuração da Psicologia da Educação se mantivesse como estava, ou seja, que a Psicologia da Educação I (68 h/s) continuasse a ser ofertada para a 1ª série do curso e a disciplina Psicologia da Educação II permanecesse com a carga horária de 136 h/a, ofertada para a 2ª série do curso. Apesar dos protestos e das alegações de seus docentes, a área da Psicologia da Educação sucumbiu diante do conjunto de forças e interesses que atravessam a dinâmica dos processos de reestruturação curricular. A modesta contrapartida conquistada, que se configurou como elemento amenizador do quadro instituído, foi a oferta de quatro novas disciplinas da área da Psicologia da Educação, disponibilizadas pelos docentes como disciplinas optativas, a saber: Psicologia da Adolescência (68 h/a), Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares (68 h/a), Sexualidade Humana e Educação (68 h/a) e Violências e indisciplina na escola (68 h/a).

⁶⁶ - Profº Marco Aurélio Laidane (Admissão 01/03/1991 – Ativo);

- Profª Audrey Pietrobelli de Souza (Admissão 01/03/1994 – Ativa);

- Profª Priscila Larocca (Admissão 01/03/1991 – Aposentadoria 01/09/2009). Obs: atuou como professora colaboradora no período entre 01/03/1988 e 19/02/1991. Foi aprovada em novo concurso público com admissão em 24/08/2010 - Ativa;

- Profª Maria Odete Vieira Tenreiro (Admissão 22/07/2002 – Ativa);

- Profª Nelba Maria Teixeira Pisacco (Admissão 20/04/2007 – Ativa);

- Profº Marcelo Ubiali Ferracioli (Admissão 01/08/2011 – Ativo);

- Profº Oriomar Skalinski Júnior (Admissão 12/03/2013 – Ativo);

- Profº Érico Ribas Machado (Admissão 00/00/2014 – Ativo).

Para a professora Nelba Maria Teixeira Pisacco, a luta empreendida pelo grupo da Psicologia da Educação não visava a ampliação da carga horária das disciplinas da área, mas a manutenção da conformação anterior da área.

A luta foi pra manutenção da carga horária, especialmente as cento e trinta e seis horas da Psicologia II e também a sua manutenção na segunda série do curso. O que o Colegiado alegava é que não tinha espaço na grade curricular pra cento e trinta e seis horas e daí a alegação, na ocasião, foi de que a Psicologia não estava perdendo a carga horária, ela estava sendo somente readequada, e essa readequação, acabou sucumbindo numa fragmentação da área do conhecimento em três disciplinas de sessenta e oito horas. O que eles não conseguiram entender é que o nosso argumento era de natureza didático-pedagógico, tinha relação com a qualidade do trabalho pedagógico e não com o percentual de horas simplesmente. (PISACCO, out. 2015).

A professora Esméria de Lourdes Saveli, coordenadora do Curso de Pedagogia na ocasião da referida reforma curricular, assume um outro ponto de vista sobre as mudanças que ocorreram na área da Psicologia da Educação. A professora argumenta que as decisões relativas à inserção e/ou exclusão de uma determinada disciplina da matriz curricular de um curso, ou ainda, acerca da redução da sua carga horária ou de seu deslocamento no organograma do curso, não envolve, tão somente, considerações sobre a sua importância e valor para o processo de formação profissional. Ressalta, inclusive, que considera os conteúdos tratados pela Psicologia da Educação como altamente importantes para a formação docente, entretanto, os imperativos legais prescritos nos documentos oficiais exercem a sua força e poder nos processos de mudança. Para ela, não se trata tão somente daquilo que se mostra melhor, sobretudo, daquilo que é possível. Para a professora Esméria:

A primeira coisa que tem que se considerar numa reestruturação de curso é que ela não acontece sozinha, quero dizer, não é apenas o Colegiado de Curso que define os caminhos que foram tomados [...] Tem uma diretrizes te orientando e te limitando também [...] Se fosse por mim, eu queria que tivesse Psicologia da Educação nos quatro anos do curso, porque quanto mais tempo a área ficar dialogando com as alunas, melhor. [...] Eu considero os conteúdos da Psicologia da Educação fundamentais para a formação do professor, mas não cabe tudo que é importante em um curso, o que é que eu quero te dizer, é que quando você monta um currículo, você tem que colocar naquele currículo a carga horária que é possível fazer. Mas é pouco tempo e espaço, é muito pouco [...] Por isso a forma de trabalhar a psicologia tem que ser diferente. Se a forma de trabalhar fosse por temas, eu não preciso ter o Vigotski, a teoria do Piaget, eu puxo esses autores pra me explicar aquele tema, porque pra contar a história da Psicologia e a história do Vigotski, por exemplo, isso eu faço em uma aula, entendeu? Pra mim a História da Psicologia se dá em uma aula, isso é o menos importante. Então, se a Psicologia pensasse um jeito novo dela se “vestir” e de se apresentar, ela trabalharia isso e muito mais. Na verdade, o objetivo principal era que ela não ficasse esquecida lá no primeiro e segundo ano [...]. Não adianta nada ter mil horas de Psicologia se ela estiver sendo trabalhada de outro jeito, esse é o meu posicionamento, por isso eu bati o pé, quando era coordenadora, naquela questão da Psicologia ficar com 68 horas nos três primeiros anos da Pedagogia, porque ela não estava perdendo carga horária, ela estava sendo redimensionada dentro do curso, pra caber meu Deus! A minha luta era justamente para que ela não perdesse espaço no curso e o único jeito era dividindo em três disciplinas de 68 horas. Fala pra mim, isso não era melhor do que perder carga horária? (SAVELI, ago. 2016).

A força exercida pelos imperativos legais que orientam o processo de reestruturação curricular foi também mencionado pela professora Maria Odete Vieira Tenreiro:

Com a reformulação do curso que teve em 2006, muitas demandas, muitas resoluções e muitos determinantes legais que precisavam entrar no Curso de Pedagogia, deixam de permitir que a Psicologia se constitua como um elemento pra trabalhar com mais temáticas e com mais conteúdo. Então ela acabou ficando muito quebrada. (TENREIRO, jul. 2016).

Diante do quadro instituído de redução e fragmentação da área da Psicologia da Educação, o professor Jefferson Mainardes, registra: “Eu acho que com essa carga horária é muito difícil desenvolver o trabalho, o conteúdo da Psicologia... aí tem que fazer uma reorganização”. (MAINARDES, jul. 2015).

O fato é que a nova configuração da área da Psicologia da Educação foi fortemente rejeitada pelos docentes da área, que alegavam a dificuldade em se viabilizar, de fato, a aprendizagem dos conteúdos tão densos como os previstos nos programas curriculares das disciplinas, particularmente, no programa da Psicologia da Educação II. Assim, os docentes da área da Psicologia da Educação, por mais uma vez, não conseguiram evitar a implementação de alterações no interior do seu campo acadêmico.

Segundo a professora Priscila Larocca: “A partir dessa reformulação, a Psicologia da Educação passou a ser ofertada em doses homeopáticas de duas aulas semanais ao longo de três anos”. (LAROCCA, ago. 2015).

O descontentamento e contrariedade frente às mudanças que ocorreram tomam forma em outro depoimento concedido pela professora Nelba:

A questão importante que eu vejo da transformação é que nesta última mudança, os professores de Psicologia não foram tão escutados, a gente tinha uma disciplina no curso de Pedagogia que era essa Introdução à Psicologia, mais teórica, essa visão geral em relação às abordagens do conhecimento, as diferentes abordagens da Psicologia, essa relação sujeito/objeto de aprendizagem, a relação da Psicologia na escola, enfim, essa introdução e as linhas gerais do trabalho de Psicologia no primeiro ano e o aprofundamento do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da infância até a adolescência que mais se aborda esse aspecto até o presente momento, numa disciplina maior, aonde era possível desenvolver projetos porque tinha sessenta e oito horas, então, a forma que eu trabalhei sempre foi teórico/prática. Sempre procurávamos, em paralelo, desenvolver um projeto de pesquisa, um projeto de extensão, aliado após eles terem conhecimento do que era Psicologia e após um tempo maior, eles já tinham condições de traçar um projeto em que eles pudessem relacionar a teoria e a prática. Numa visão do curso que fragmentou, tentando adequar a Psicologia não há uma proposta de uma visão geral de desenvolvimento e de aprendizagem, mas tentando fragmentar várias disciplinas de sessenta e oito horas, visando atender a faixas etárias diferentes, era essa a proposta do curso. Eu acredito que aí se teve uma perda, mas por outro lado não consigo dizer o que na prática acontece nessa nova proposta de ensino, porque foi bem no ano que eu me afastei pro Doutorado e no ano seguinte que começou o trabalho dessa forma. (PISACCO, out. 2015).

Em seu comentário, a professora Nelba registra que o seu afastamento funcional para cursar o doutorado a impossibilitou de acompanhar, no cotidiano acadêmico, a concretização de tais mudanças e, dessa forma, não tem elementos para avaliar os resultados desse processo, a não ser por base na discrepância que, sob o seu ponto de vista, existe entre a densidade do programa e o tempo exíguo para a sua execução.

A análise sobre o movimento da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG revela que o mesmo foi marcado por tensões, conflitos, disputas, dissabores, resistências, concessões. Garcia (1996), referindo-se ao processo de constituição de um campo ou disciplina científica, esclarece que:

[...] para se compreender o processo de constituição, desenvolvimento e as transformações de um determinado campo ou disciplina científica, bem como o caráter do seu conteúdo ou de suas obras, tem-se de considerar o ‘jogo’ entre as diferentes posições no campo, suas interações recíprocas no interior do próprio campo e em relação do campo social, político e econômico. (GARCIA, 1996, p 72).

As palavras da autora evidenciam que a compreensão de uma determinada disciplina só assume sentido quando acompanhada por reflexões acerca do jogo estabelecido entre agentes que integram o campo e as diferentes posições por eles ocupadas em seu interior.

Um dos motivos de tensão que se sobressai no depoimento dos docentes entrevistados está vinculado à fragmentação que foi instituída no campo da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG a partir da reforma curricular de 2012. Na ocasião, o argumento contraposto pelo Colegiado de Curso frente às críticas e manifestações de descontentamento dos docentes da Psicologia da Educação era o de que a área não estaria perdendo nenhum percentual do seu total de carga horária e que esse fato merecia reconhecimento por parte dos docentes da área. Em oposição a ele, os docentes destacavam que a insatisfação dos agentes do campo da Psicologia da Educação suplantava a seara da carga horária, a despeito do fato da área vir perdendo carga horária no curso nas últimas reformulações efetivadas no curso. O descontentamento, no caso, concentrava-se na forma como a área da Psicologia da Educação ficou disposta na matriz curricular do curso, ou seja, fragmentada. Para os docentes, especialmente para as professoras Nelba e Priscila, a carga horária da área da Psicologia da Educação pode até não ter sido suprimida, contudo, foi esfacelada em três disciplinas de 68 h/a, ou seja, Psicologia da Educação I (68 h/a), Psicologia da Educação II (68 h/a) e Psicologia da Educação III (68 h/a), fato que causou contrariedade e descontentamento entre os agentes desta área.

Os programas e ementas referentes a tais disciplinas são abaixo apresentados.

A ementa e o programa da disciplina Psicologia da Educação I apresenta a seguinte conformação:

(continua)

 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA Pró-Reitoria de Graduação Divisão de Ensino PROGRAMA DE DISCIPLINA	
SETOR: III - LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I CÓDIGO: 501096	
NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 68 NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: 00 CARGA HORÁRIA TOTAL: 68 horas	
DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Pedagogia	

Quadro 41 - Programa da disciplina Psicologia da Educação I, vigente a partir de 2012

(continuação)

EMENTA: A Psicologia e a Psicologia da Educação. Principais enfoques teóricos da Psicologia da Educação e suas implicações educacionais: Análise do Comportamento, Epistemologia Genética, Psicologia Histórico-cultural e Psicologia Genética Walloniana.

OBJETIVOS GERAIS:

- Possibilitar aos acadêmicos conhecimentos acerca do objeto de estudo matrizes teóricas da Psicologia da Educação.
- Compreender a construção histórica da Psicologia, sua relação com os questionamentos acerca dos fenômenos humanos e sua contribuição para a Educação.
- Contribuir para a formação crítico-reflexiva do pedagogo, balizada pela consistência teórica e por uma abordagem dialética de reflexão-ação.
- Analisar reflexiva e criticamente as matrizes teóricas da Psicologia da Educação.
- Relacionar os diferentes enfoques teóricos com o desenvolvimento e a aprendizagem.
- Relacionar os conteúdos teóricos estudados à realidade da educação brasileira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar a Psicologia da Educação enquanto área que oferece contribuições às práticas pedagógicas a partir de conhecimentos relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem;
- Compreender a diversidade teórica como constitutiva da Psicologia da Educação;
- Analisar os enfoques teóricos estudados a partir de sua constituição histórica e de critérios epistemológicos;
- Discriminar os objetos de estudo, conceitos chaves e abordagens próprias dos enfoques teóricos estudados;
- Analisar cada enfoque teórico em suas implicações para a educação;
- Relacionar os diferentes enfoques teóricos com o desenvolvimento e a aprendizagem.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA E A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

- A Psicologia como ciência: aspectos históricos, objeto e método de estudo, campos de conhecimento.
- A Psicologia da Educação: objeto e método de estudo, conceitos fundamentais.

BURRHUS F. SKINNER E A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

- Contexto histórico e fundamentos filosóficos e epistemológicos do Behaviorismo Radical
- A Teoria do Condicionamento Reflexo
- A Teoria do Condicionamento Operante
- O reforço e a aprendizagem
- Implicações pedagógicas da Análise do Comportamento.

JEAN PIAGET E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

- Contexto histórico e fundamentos filosóficos e epistemológicos da Epistemologia Genética
- A teoria da construção do conhecimento segundo Jean Piaget
- Os fatores e estágios do desenvolvimento cognitivo
- Implicações pedagógicas da Epistemologia Genética.

(continuação)

LEV S. VYGOTSKY E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

- Contexto histórico e fundamentos filosóficos e epistemológicos da Psicologia Histórico Cultural
- A gênese social das funções psicológicas superiores
- A mediação simbólica e o processo de internalização da cultura
- O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal
- A apropriação dos conceitos científicos
- Implicações pedagógicas da Psicologia Histórico Cultural

HENRI WALLON E A TEORIA PSICOGENÉTICA DA PESSOA COMPLETA

- Contexto histórico e fundamentos filosóficos e epistemológicos da Teoria Psicogenética da Pessoa Completa
- A relação cognição, afetividade e movimento
- O papel da emoção no desenvolvimento
- O eu e o outro em Wallon
- Os princípios e fases do desenvolvimento segundo Wallon
- Implicações pedagógicas da Teoria Psicogenética da Pessoa Completa.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA:

No desenvolvimento da disciplina, a metodologia do trabalho pedagógico contemplará leituras prévias a serem realizadas pelos acadêmicos para posterior discussão em classe, exposições orais do professor com recursos auxiliares, seminários, pesquisas bibliográficas, trabalhos em grupo, apresentações temáticas orais pelos alunos, exercícios de redação científica e produções escritas.

AValiação:

A avaliação, compreendida como acompanhamento e aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, apresenta-se de forma diagnóstica, contínua e cumulativa. Produções e reflexões escritas com análise e síntese dos conteúdos desenvolvidos em sala, debates sobre temas abordados, organização e apresentação de seminários, provas e testes escritos, resumos e/ou fichamentos de textos ou livros, participação efetiva nas discussões e nas dinâmicas em classe são utilizados como instrumentos e técnicas de avaliação no decorrer do processo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1997.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**: uma introdução à psicologia genética piagetiana. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. Campinas: Átomo, 2002.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIRA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

(conclusão)

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

COLL SALVADOR, César et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

FACCI, Marilda Gonçalves D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 22. ed. São Paulo: Summus, 1992,

MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MEIRA, Marisa Eugênia M.; FACCI, Marilda Gonçalves D. (Orgs). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem**: enfoques teóricos. Porto Alegre: Moraes, 1983.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2011.

Quadro 41 - Programa da disciplina Psicologia da Educação I, vigente a partir de 2012

Fonte: UEPG, 2012 (Programa arquivado na Seção de Currículos e Programas da PROGRAD- UEPG)

A análise do programa apresentado indica que, no processo de revisão e reestruturação do ementário da referida disciplina, optou-se, com pesar, pela exclusão de matrizes teóricas como a Psicanálise, a Gestalt e a Abordagem Humanista e, ainda, a Teoria da Aprendizagem Significativa (David Ausubel) foi transferida para o ementário da disciplina Psicologia da Educação II. Tal decisão configurou-se como medida de adequação dos conteúdos da disciplina à carga horária disponibilizada.

Algumas alterações também foram efetuadas na ementa e no programa da disciplina Psicologia da Educação II, que prevê o estudo dos seguintes conteúdos:

(continua)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Pró-Reitoria de Graduação

Divisão de Ensino

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: III - LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

CÓDIGO: 501550

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 68

NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: 00

CARGA HORÁRIA TOTAL: 68 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Pedagogia

EMENTA: Relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Características cognitivas e afetivas do desenvolvimento infantil. Pensamento e linguagem. Percepção, memória e atenção. Formação de conceitos. Aprendizagem significativa e motivação. Avaliação, erro e fracasso escolar.

OBJETIVOS GERAIS:

- Possibilitar aos acadêmicos conhecimentos acerca de temas relevantes para a prática pedagógica;
- Contribuir para a formação crítico-reflexiva do pedagogo, balizada pela consistência teórica e por uma abordagem dialética de reflexão-ação;
- Relacionar os conteúdos teóricos estudados à realidade da educação brasileira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Explicitar e diferenciar as principais contribuições teóricas sobre Desenvolvimento e Aprendizagem, estabelecendo suas relações com a Pedagogia;
- Compreender como se dá a relação entre cognição e afetividade no desenvolvimento da criança nas perspectivas teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon;
- Analisar a questão das interações sociais na escola em sua relação com o trabalho pedagógico;
- Explicitar e diferenciar as principais contribuições teóricas sobre a relação pensamento e linguagem;
- Compreender o caráter mediado dos processos de percepção, memória e atenção e as consequentes implicações pedagógicas;
- Reconhecer a importância da interação social e da linguagem para a formação de conceitos;
- Compreender como se dá o percurso da elaboração conceitual;
- Reconhecer o papel fundamental da escola na formação de conceitos científicos;
- Caracterizar a aprendizagem significativa;
- Explicitar o papel da motivação na aprendizagem escolar;
- Analisar criticamente as possíveis causas do fracasso escolar;
- Identificar diferentes tipos de erro no processo ensino aprendizagem e suas relações com a avaliação;
- Caracterizar o papel do professor na intervenção pedagógica face ao erro.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR:**

- A relação desenvolvimento e aprendizagem em diferentes perspectivas: Maturacionista ou Inatista, Piagetiana, Behaviorista, Vygotskyana
- Implicações Pedagógicas

Quadro 42 - Programa da disciplina Psicologia da Educação II, vigente a partir de 2012

(continuação)

CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS E AFETIVAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

- O aspecto estrutural e afetivo das construções cognitivas segundo Piaget;
- As dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico: segundo Vygotsky
- Emoção e Afeto: o papel do outro no desenvolvimento segundo Wallon. Evolução das formas de afetividade na relação com a inteligência
- Interações sociais na escola

PENSAMENTO E LINGUAGEM

- Lógica e linguagem. Linguagem egocêntrica e linguagem socializada - abordagem de Piaget
- Abordagem de Vygotski: funções da linguagem; o desenvolvimento do pensamento e da linguagem; o significado das palavras como ato do pensamento; o discurso interior e a fala egocêntrica

PERCEPÇÃO, MEMÓRIA E ATENÇÃO

- Percepção, atenção e memória como processos culturalmente mediados. Implicações pedagógicas

FORMAÇÃO DE CONCEITOS

- O papel da interação social e da linguagem na formação de conceitos
- O percurso da elaboração conceitual
- O papel da escolarização na formação dos conceitos científicos

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E MOTIVAÇÃO

- Aprendizagem significativa segundo Ausubel
- Motivação como mola propulsora da aprendizagem
- A Motivação em diferentes perspectivas teóricas
- Implicações pedagógicas

AValiação, ERRO E FRACASSO ESCOLAR

- Fracasso Escolar e suas possíveis explicações
- Tipos de Erro
- Avaliação e Erro no processo ensino-aprendizagem
- Intervenções Pedagógicas.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA:

No desenvolvimento da disciplina, a metodologia do trabalho pedagógico contemplará leituras prévias a serem realizadas pelos acadêmicos para posterior discussão em classe, exposições orais do professor com recursos auxiliares, seminários, pesquisas bibliográficas, trabalhos em grupo, apresentações temáticas orais pelos alunos, exercícios de redação científica e produções escritas.

AValiação:

A avaliação, compreendida como acompanhamento e aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, apresenta-se de forma diagnóstica, contínua e cumulativa. Produções e reflexões escritas com análise e síntese dos conteúdos desenvolvidos em sala, debates sobre temas abordados, organização e apresentação de seminários, provas e testes escritos, resumos e/ou fichamentos de textos ou livros, participação efetiva nas discussões e nas dinâmicas em classe são utilizados como instrumentos e técnicas de avaliação no decorrer do processo.

(conclusão)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1997.

COLL SALVADOR, C. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Átomo, 2002.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 22. ed. São Paulo: Summus, 1992,

LEITE, S. A. da S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2006.

LIMA, L. M. S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: SISTO, F. F. ; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L.D.T. **Leituras de psicologia para formação de professores**. 3 ed. Petrópolis; Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Orgs.) **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis, Vozes, 2004.

GUERRA, Clarisa T. Implicações das concepções psicológicas sobre infância e desenvolvimento na educação escolar. In: LIMA, Soraiha. **Busca e movimento**: formação do professor e exigências educacionais contemporâneas. Rondonópolis: Núcleo de Pesquisa em Educação, Departamento de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Campus Universitário de Rondonópolis, UFMT, 1998.

MEIRA, Marisa Eugênia M.; FACCI, Marilda Gonçalves D. (Orgs). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

Quadro 42 - Programa da disciplina Psicologia da Educação II, vigente a partir de 2012

Fonte: UEPG, 2012 (Programa arquivado na Seção de Currículos e Programas da PROGRAD- UEPG)

No processo de seleção dos conteúdos e temáticas que seriam estudados na disciplina Psicologia da Educação II, os docentes optaram pela retirada de conteúdos que, até então,

eram abordados na referida disciplina, como por exemplo, aquisição e desenvolvimento da escrita e da leitura, o desenho infantil, o jogo e o brinquedo no desenvolvimento infantil, a adolescência e a educação inclusiva.

A disciplina Psicologia da Educação III (68 h/a), inserida na terceira série do curso, contemplava o estudo dos seguintes conteúdos:

(continua)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Pró-Reitoria de Graduação
Divisão de Ensino
PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: III - LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III
CÓDIGO:

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 68
NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: 00
CARGA HORÁRIA TOTAL: 68 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Pedagogia

EMENTA: Interações no processo educativo. Relação professor-aluno. Relação escola/família/comunidade. Processos grupais e construção de vínculos na escola. Construção de regras, disciplina, violência e relações de poder na instituição escolar. Sexualidade, Escola e Educação Sexual.

OBJETIVOS:

1. Analisar a relação professor-aluno e o fenômeno educativo enquanto processo grupal.
2. Compreender os papéis da escola, da família e da comunidade na composição da realidade do aluno.
3. Possibilitar aos acadêmicos elementos que contribuam para as discussões acerca da construção de regras, da disciplina, da violência e das relações de poder na instituição escolar.
4. Discutir a sexualidade humana, suas implicações no cotidiano escolar e a possibilidade de intervenções no âmbito da educação sexual.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

UNIDADE 1 - A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. (17 h/a)

- 1.1. Interação social e mediação pedagógica: o papel do professor e do aluno;
- 1.2. A relação professor-aluno na sala de aula: a importância da empatia, do vínculo e do comprometimento;
- 1.3. A afetividade e sua relação com a aprendizagem;
- 1.4. Ação pedagógica e processos grupais.

UNIDADE 2 - Escola, família e comunidade: a relação entre diferentes âmbitos que compõem a realidade do aluno e o cotidiano escolar. (17 h/a)

- 2.1. O papel da escola, da família e da comunidade no processo educativo;
- 2.2. A família, a comunidade e sua integração com a escola;
- 2.3. Práticas democráticas nas instituições de ensino;
- 2.4. Propostas pedagógicas para o fortalecimento da participação da família e da comunidade no cotidiano escolar.

(continuação)

UNIDADE 3 - Violência, disciplina e relações de poder nas instituições de ensino. (17 h/a)

- 3.1. A construção de princípios orientadores e de regras nas instituições de ensino;
- 3.2. Violência, disciplina, relações de poder: definições conceituais;
- 3.3. Causas que confluem para o fenômeno da violência e da indisciplina escolar na contemporaneidade;
- 3.4. Estratégias pedagógicas para o enfrentamento de problemas relativos à violência e à indisciplina na escola.

UNIDADE 4 - Sexualidade humana no contexto escolar: educação sexual e enfrentamento de conflitos. (17 h/a)

- 4.1. Sexo e sexualidade: definindo conceitos;
- 4.2. Gênero, sexualidade e educação;
- 4.3. Educação sexual: propostas de intervenção pedagógica e mediação de conflitos.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA:

Leitura de material bibliográfico indicado ou disponibilizado pelo professor; exposição oral e dialógica de conteúdos; trabalhos em grupo; apresentação oral e/ou escrita de produções individuais ou em grupo; seminários temáticos; painéis; discussões; exercícios de redação científica.

AValiação:

Provas dissertativas, trabalhos em grupo, debates, relatórios e seminários. Avaliações serão representadas com valores numéricos de intervalo de 0,0 a 10,0 com uma casa decimal. Nesta somatória a nota final dos acadêmicos deverá ser igual ou superior a sete.

Referências:

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997.

CADERNOS CEDES 47. **Na mira da violência**: a escola e seus agentes. Campinas: Unicamp/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999.

CODY, Frank; SIQUEIRA, Silvia. **Escola e Comunidade**: uma parceria necessária. São Paulo: IBIS, 1997.

LAPLANE. A. L. F. Interação e silêncio na sala de aula. **Cadernos Cedes**: Relações de ensino, ano XX, n. 50, abril, 2000, p. 55-69.

MEIRA, Marisa Eugênia M.; FACCI, Marilda Gonçalves D (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

NUNES, C. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

SADALLA, Ana Maria F.; AZZI, Roberta Gurgel (Orgs.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

(conclusão)

SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. **Leituras de Psicologia para formação de professores**. 3 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

Quadro 43 - Programa da disciplina Psicologia da Educação III, vigente a partir de 2012

Fonte: UEPG, 2012 (Programa arquivado na Seção de Currículos e Programas da PROGRAD- UEPG)

A professora Priscila Larocca, docente que assumiu disciplinas da área após a implantação desse novo currículo, destaca limites e avanços decorrentes dessa reestruturação curricular. Considera que a disposição da disciplina Psicologia da Educação III (68h/a) na terceira série do curso se mostrou interessante e produtiva, em virtude da sua proximidade com o processo de inserção das alunas no contexto escolar, todavia, destaca a necessidade das disciplinas da área contarem com o acréscimo de, ao menos, mais uma hora/aula para cada uma delas:

Então, essa fragmentação acaba prejudicando, eu entendo que sim, agora eu acho ainda que a Psicologia merecia ter, pelo menos, uma hora a mais no primeiro, no segundo e no terceiro, porque eu vejo com bons olhos a Psicologia da Educação no terceiro ano. Agora, é uma das primeiras vezes em que eu trabalho no terceiro ano, que até então eu dava aula no primeiro e no segundo do curso, e dessa feita, em face do Currículo atual eu tenho (pausa) eu reconheço que a percepção das alunas é outra, percebo que elas aproveitam muito mais a disciplina no terceiro ano. Acho que a imersão delas na prática auxilia muito, porque elas tem uma disciplina chamada Pesquisa e Prática Pedagógica em que elas vão às escolas, e é muito interessante verificar porque, no ano passado eu cheguei até a guardar o material, tenho guardado lá em casa, de todas as alunas, os relatórios que elas fizeram de pesquisa e prática pedagógica... elas deram um para cada professor de todas as disciplinas porque todos os professores participaram. E eu fiquei encantada ao perceber, como elas conseguiram relacionar com aquelas observações que elas estavam fazendo lá nas escolas, então eu fiquei feliz e contente porque percebi que a Psicologia está dando subsídio pra elas compreenderem melhor essa realidade que a gente encontra nas escolas. (LAROCCA, ago. 2015).

O parecer avaliativo registrado no depoimento da professora Priscila, segundo ela mesma, se apresenta muito incipiente, tendo em vista que o processo de reforma curricular é recente e os resultados não são imediatos. Nessa perspectiva, torna-se capital que os docentes da área, em parceria com os órgãos colegiados, assumam um olhar vigilante sobre o desenvolvimento do novo modelo curricular e que as avaliações e resultados obtidos sirvam de subsídios para futuras mudanças que poderão vir a ser efetivadas.

No que diz respeito às disciplinas optativas da área da Psicologia da Educação ofertadas para acadêmicos matriculados no quarto e último ano da graduação, cabe informar

que 2016 foi o primeiro ano em que tal oferta ocorreu. Dentre um total de oito disciplinas optativas disponibilizadas para escolha dos acadêmicos, três delas pertencem à área da Psicologia da Educação, a saber: Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares, Psicologia da Adolescência e Sexualidade Humana e Educação.

O quadro a seguir apresenta, a título de conhecimento, as ementas e o referencial bibliográfico das disciplinas optativas da área da Psicologia da Educação ofertadas no Curso de Pedagogia:

PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA: 68 horas - 4ª. Série

Significado Evolutivo da Adolescência e seu caráter biopsicossocial e cultural. A adolescência na perspectiva de diferentes teóricos. Características do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do adolescente. Adolescência e sexualidade. Escolha Profissional. Problemática das Drogas na Adolescência e Juventude.

Referências

ABERASTURY, A. e KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

RAPPAPORT, Clara Regina. (Coord.). **Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência**. São Paulo: EPU, 1982.

MACIEL, Silvana. **A prevenção ao abuso de drogas na escola: educação preventiva e qualidade de vida**. In: CORREIA, Mônica. **Psicologia e escola: uma parceria necessária**. Campinas, Alínea, 2004, p.127-142.

SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. de C.; FINI, L.D.T. **Leituras de psicologia para formação de professores**. 3 ed. Petrópolis; Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.

MONTE, F. F. de C. et al. Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. *Psicologia e sociedade*. V.23, n. 1, 2011, p.125-134.

Quadro 44 - Ementa e bibliografia da disciplina Psicologia da Adolescência, vigente a partir de 2012
Fonte: UEPG, 2012 (Programa arquivado na Seção de Currículos e Programas da PROGRAD- UEPG)

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES ESCOLARES - 68 horas - 4ª Série

Contribuições da psicopedagogia e das neurociências para compreensão dos processos de aprendizagem. Dimensões do processo de aprendizagem: social, pedagógica, psicológica e orgânica. Problemas, dificuldades e transtornos de aprendizagem. Medicalização do fracasso escolar.

Referências

BOSSA, A N. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como trata-las?** Porto Alegre. Artmed, 2000.

ROTTA N.T., OHLWEILER L & RIESGO RS (Ed). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

STERNBERG, R. J & GRUGORENKO, E. L. **Crianças rotuladas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOPCZEWSKI, A . **Aprendizado e suas dificuldades: como lidar?**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Quadro 45 - Ementa e bibliografia da disciplina Aprendizagem e Dificuldades Escolares, vigente a partir de 2012
Fonte: UEPG, 2012 (Programa arquivado na Seção de Currículos e Programas da PROGRAD- UEPG)

SEXUALIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO - 68 horas - 4ª. série

Desenvolvimento humano, sexualidade e cultura. Gênero, relacionamentos afetivos, diversidade e contexto escolar. Papel da escola no desenvolvimento sexual e enfrenta à violência sexual.

Referências

CONRADO, R. **A dominação do corpo no mundo administrado**. São Paulo: Escuta, 2004.

GTPOS, ABIA, ECOS. **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologias. São Paulo: Casa do psicólogo, 10ª ed., 1994.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade**: Reflexões sobre um conceito amplo. SBPN-Scientific Journal, v.5 (1), 2001.

NUNES, César. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

SUPLICI, M. **Conversando sobre sexo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Quadro 46 - Ementa e bibliografia da disciplina Sexualidade e Educação, vigente a partir de 2012
Fonte: UEPG, 2012 (Programa arquivado na Seção de Currículos e Programas da PROGRAD- UEPG)

VIOLÊNCIAS E INDISCIPLINA NA ESCOLA - 68 horas - 4ª. série

A construção de princípios orientadores e de regras nas instituições de ensino. Violência, disciplina, relações de poder: definições conceituais. Causas que confluem para o fenômeno da violência e da indisciplina escolar na contemporaneidade. Estratégias pedagógicas para o enfrentamento de problemas relativos à violência e à indisciplina na escola.

Referências

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

CADERNOS CEDES 47. **Na mira da violência**: a escola e seus agentes. Campinas: Unicamp/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999.

CODY, Frank; SIQUEIRA, Silvia. **Escola e Comunidade**: uma parceria necessária. São Paulo: IBIS, 1997.

LAPLANE. A. L. F. Interação e silêncio na sala de aula. **Cadernos Cedes**: Relações de ensino, ano XX, n. 50, abril, 2000, p. 55-69.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

Quadro 47 - Ementa e bibliografia da disciplina Violências e indisciplina na escola, vigente a partir de 2012
Fonte: UEPG, 2012 (Programa arquivado na Seção de Currículos e Programas da PROGRAD- UEPG)

O panorama apresentado revela que a área da Psicologia da Educação veio contabilizando perdas junto ao Curso de Pedagogia da UEPG, seja na supressão de algumas de suas disciplinas da matriz curricular ou no decréscimo da carga horária das disciplinas que integram a área. Tais mudanças desafiam, sobremaneira, a qualidade do trabalho educativo de seus docentes que, a despeito dos esforços empreendidos para uma abordagem mais dinâmica dos conteúdos, recaem, inevitavelmente, na supressão de alguns conteúdos do rol de estudos e discussões tradicionalmente promovidos pela área. Um exemplo disso já pode ser constatado na retirada da teoria psicanalítica de Sigmund Freud do ementário das disciplinas,

acompanhada pela supressão das teorias de Carl Rogers, Jerome Bruner e, ainda, da Teoria da Gestalt.

Para a maioria dos entrevistados, a última reforma curricular ocasionou uma preocupante fragmentação na disposição das disciplinas da área da Psicologia da Educação na grade curricular do curso, situação que põe em risco a articulação entre o campo da Psicologia da Educação, o campo educacional e a cultura escolar.

A análise efetivada nesta pesquisa coloca em destaque a natureza social e histórica subjacente a todo processo de constituição de uma disciplina e área do conhecimento. No caso das disciplinas que integram a área da Psicologia da Educação do Curso de Pedagogia da UEPG, os resultados obtidos na pesquisa indicam que a conformação de seu currículo e a sua disposição no curso não resultam, linearmente, da vontade dos docentes que estão à frente da área, nem tampouco das normativas prescritas pelos documentos oficiais que orientam os processos de reforma curricular. Há que se considerar, segundo Sacristán (2000, p.17), que “os currículos são a expressão de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. O processo de constituição das disciplinas da área da Psicologia da Educação decorre da soma de um conjunto de fatores, internos e externos à instituição de ensino, que atuam não somente sobre a seara do currículo, mas ajudam a compor *habitus* e representações que serão partilhados ou confrontados pelos agentes do campo, do mesmo modo que colaboram para fortalecer ou atenuar lutas e tensões travadas no seu interior com vistas ao poder.

Por um lado, esse conjunto de fatores está relacionado ao próprio movimento internacional do campo científico, em especial da Psicologia da Educação, pois é perceptível na análise dos três momentos identificados na história da Psicologia da Educação na UEPG uma forte articulação com as mudanças e continuidades havidas na Europa e na América do Norte. Por outro, as alterações e permanências identificadas nos três períodos analisados indicam a própria história dos agentes sociais, isto é, dos professores e pesquisadores brasileiros da Psicologia da Educação que no processo de leitura da literatura internacional produziram suas apropriações e estabeleceram mudanças na organização desta área do conhecimento nos cursos de formação de professores e de pedagogos, tal como foi possível observar na história da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia na UEPG. Esse duplo movimento de análise tem relação com os conceitos de campo e de apropriação utilizados nesta tese, pois como observa François Dosse “[...] é imperativo situar os debates e os jogos de interesses nos seus contextos nacionais e nos lugares precisos de sua enunciação. Existem,

[...] no nível internacional, defasagens de conjunturas epistemológicas. Podem-se também situar pontos de encontros, de convergência graças a um estudo comparativo dos contextos nacionais” (DOSSE, 2001, p. 86). Essa observação de Dosse ajuda a sintetizar que esta tese propôs-se a analisar seu problema “[...] a partir de deslocamentos de objetos de estudo, de transferências de ideias e de reconfiguração dos saberes” (SILVA, 2014, p. 9). Esse modo de análise “[...] abriu espaço para os estudos multilaterais, envolvendo os processos de inter-relações (intercâmbio, exportação, importação, apropriação, recepção de ideias, de modelos, de valores)” (SILVA, 2014, p. 9). Portanto, os três subitens deste capítulo mostraram o movimento da história da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG, sem desconsiderar o contexto brasileiro e internacional, mas também sem reduzir esta história a apenas um transplante cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sei que traçar no papel é mais fácil que na vida. Sei que o mundo jamais é página pura e passiva. O mundo não é uma folha de papel receptiva: o mundo tem vida autônoma, é de alma inquieta e explosiva. (João Cabral de Melo Neto. Auto do Frade).

O poema de João Cabral de Melo Neto traduz os limites que um texto escrito apresenta frente à tarefa de objetivar a concretude e a materialidade de uma realidade investigada, especialmente quando esta integra o campo das humanidades. Assim, a despeito de todo esforço empreendido na presente pesquisa, as conclusões aqui registradas se apresentam como aproximações da realidade concreta que compôs a trajetória da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG. Os apontamentos conclusivos da pesquisa desvelam aspectos relevantes que constituíram tal trajetória e evidenciam a relação entre os aparatos conceituais e as fontes históricas.

Esta investigação objetivou analisar a trajetória da área da Psicologia da Educação no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, no período entre 1962 e 2012. Esse movimento demandou apreender as condicionantes que concorreram para as mudanças ocorridas no interior da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG; identificar as principais matrizes teóricas que integralizaram a sua estrutura curricular ao longo dos anos e, ainda, desvelar o movimento de inserção e de apropriação da perspectiva interacionista no ementário das disciplinas dessa área de conhecimento, em especial, da Epistemologia Genética de Jean Piaget e da Teoria Histórico Cultural de Lev S. Vigotski, sem deixar de considerar as interfaces entre a trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG e o cenário nacional do campo da Pedagogia e da Psicologia da Educação.

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa utilizou fontes escritas e orais. Os documentos analisados foram Livros de Relatórios das Atividades da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Catálogos Universitários da UEPG, Processos de Reestruturação Curricular do curso, Programas das disciplinas que integram a área e Diários de Classe. As fontes orais empregadas na pesquisa foram entrevistas semiestruturadas, realizadas com onze professores que atuam e/ou já atuaram como docentes da área da Psicologia da Educação na instituição investigada.

A mediação entre o aparato conceitual e os dados documentais permitiu à pesquisa a sustentação da tese de que o processo de constituição da área da Psicologia da Educação no

Curso de Pedagogia da UEPG acompanhou não somente o movimento e a história da própria área de conhecimento no cenário educacional nacional, como também, foi perpassado pelo conjunto de interesses, forças e disputas que marcaram os processos de reforma curricular aos quais o curso foi submetido, pois a história da área se entrelaça com elementos das trajetórias de seus docentes, do campo da Psicologia da Educação, da área de formação docente, da Pedagogia e da prática pedagógica.

Para sustentar esta tese, a pesquisa contou com apoio dos fundamentos da História das Disciplinas Escolares, das discussões efetivadas por Roger Chartier acerca do conceito de apropriação, da noção de campo sistematizada por Pierre Bourdieu, de estudos que versam sobre o currículo e de pesquisas que discutem o campo da Psicologia da Educação. O diálogo com tais referenciais permitiu concluir que a trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia está vinculada à história do próprio campo da Psicologia da Educação no cenário nacional e, não obstante, está entrelaçada com o movimento do Curso de Pedagogia no Brasil e na UEPG. O processo de conformação do campo científico da Psicologia no contexto brasileiro, intimamente vinculado ao campo educacional, colaborou para o delineamento da Psicologia da Educação, abordada na tese como uma das Ciências da Educação e não somente como campo de aplicação de conhecimentos psicológicos sobre o fenômeno educativo. Do mesmo modo, os elementos que compuseram a história do Curso de Pedagogia no Brasil, ao incidir sobre a organização do Curso de Pedagogia da UEPG, acabaram por influenciar, em certa medida, a conformação da área da Psicologia da Educação no referido curso.

O desenvolvimento do estudo doutoral avalizou a categorização de três momentos significativos que marcaram a trajetória da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG, a saber: o período entre 1962 e 1972 demarca o início da Psicologia da Educação no referido curso e evidencia o enfoque filosófico que caracterizou a área durante essa década; o período entre 1973 e 1990 retrata o enfoque psicológico que passou a caracterizar a área e desvela a dinâmica de conformação do conjunto de saberes eleitos pela Psicologia da Educação como necessários para a formação docente; o período entre 1991 e 2012 evidencia o enfoque cognitivista-cultural que personificou a área e descortina o processo de consolidação dos saberes até então conformados.

Os resultados da pesquisa permitem depreender que a trajetória da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG se conformou na trama relacional que compõe o ambiente acadêmico, caracterizado por conflitos, embates, tensões, enfrentamentos, composição de alianças e parcerias, emprego de táticas e estratégias de ação mobilizadas em

prol da conquista e/ou manutenção do poder, disputas por maior espaço e representatividade junto aos cursos e à própria instituição universitária.

O enredo relacional que constituiu a trajetória da Psicologia da Educação entre 1962 e 1972, período em que a Psicologia da Educação assumia um enfoque filosófico, foi marcada pelo domínio exercido por um dos professores e pela implementação de um conjunto de táticas mobilizadas por outros docentes com vistas a mudanças que pudessem alterar o perfil que até então personificava a área. Mereceu destaque, nesse processo, o movimento em prol da inserção da disciplina Psicologia da Aprendizagem na matriz curricular do Curso de Pedagogia, cuja ementa e conteúdo programático preconizavam o estudo de temáticas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Tal medida é reconhecida na pesquisa como uma expressão de tática adotada no interior do campo. Uma das características principais desse período foi a subdivisão da área em diversas e diferentes disciplinas, em consonância com o modelo educacional tecnicista que vigorava no cenário nacional.

Quanto ao período entre 1973 e 1990, caracterizado por um enfoque psicológico, ficou evidente a conexão entre as relações estabelecidas no interior do contexto universitário e as oriundas do contexto exterior à ela no processo de conformação dos saberes da Psicologia da Educação. Destaca-se, nesse aspecto, os processos de inserção das ideias piagetianas e vigotskianas no ementário e programa das disciplinas que integraram a área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG. Cada qual em seu tempo, tais processos mostraram-se intimamente vinculados ao movimento empreendido no interior do campo da Psicologia da Educação no cenário nacional, cuja inserção e propagação dessas teorias em grandes centros universitários do país contribuíram para que o mesmo ocorresse no interior da UEPG. Esses percursos decorreram, em grande medida, da trajetória de formação profissional de alguns professores da área da Psicologia da Educação junto à Programas de Pós-Graduação da USP e UNICAMP. Junto à isso, não se pode deixar de reconhecer a reverberação do movimento de abertura política no país para o estudo de temáticas até então censuradas e, consequentemente, para a ampliação das produções acadêmicas sobre as mesmas. Além disso, a textura relacional que marcou o período entre 1973 e 1990 foi incrementada pelos imperativos emanados do movimento de reforma do Magistério implementado pelo Estado do Paraná no final da década de 1980, os quais contribuíram para que alterações fossem realizadas nas ementas e nos programas da área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG, especialmente no que se refere à inserção das ideias vigotskianas, já estabelecidas como conteúdo curricular nos Cursos de Magistério.

A consideração sobre esse conjunto de fatores contribuiu para a relativização da assertiva das primeiras versões do projeto da tese, a partir do qual se presumia que o processo de apropriação das ideias vigotskianas no Curso de Pedagogia da UEPG teria sido uma decorrência direta da experiência de formação acadêmica de alguns docentes da Psicologia da Educação junto a universidades paulistas consideradas como centros difusores da referida teoria. Dito de outra forma, que a teoria vigotskiana teria sido importada para a UEPG apenas como um desdobramento dos estudos realizados pelos professores da área da Psicologia da Educação nos cursos de pós-graduação que fizeram no Estado de São Paulo.

A análise das relações estabelecidas nesse período indicou que, diferentemente do que se imaginava, a apropriação das ideias vigotskianas no Curso de Pedagogia da UEPG foi resultado de um conjunto articulado de fatores, dentre os quais estão: a) a abertura política instalada a partir da década de 1980, que começava a viabilizar estudos e debates sobre práticas educativas mais críticas, até então censurados; b) o movimento interno do próprio campo da Psicologia da Educação em direção à apropriação das ideias vigotskianas que começavam a ser discutidas nas universidades dos grandes centros do país; c) a tradução, inserção e circulação das obras de Vigotski no contexto educacional brasileiro; d) o aumento de pesquisas e produções acadêmicas relacionadas com a teoria vigotskiana; e) a experiência formativa vivida pelas professoras Neiva de Oliveira Moro e Maria Virgínia Bernardi Berger em cursos de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, apontadas por alguns entrevistados como precursoras do processo de inserção da teoria vigotskiana na UEPG, cuja situação foi replicada pelos professores Jefferson Mainardes, Priscila Larocca e Esméria de Lourdes Saveli ao retornar dos cursos de mestrado que concluíram na Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, reconhecida como um centro de difusão da referida teoria; f) o movimento paranaense de reforma do Magistério, cujos estudos e discussões viabilizaram o acesso aos pressupostos vigotskianos por parte de alguns professores da área da Psicologia da Educação da UEPG, os quais, por desdobramento, introduziram tais ideias para o interior do Curso de Pedagogia da UEPG; g) o próprio processo de reformulação do Curso de Pedagogia da UEPG mobilizado no ano de 1989, dentre outros fatores que passaram despercebidos pela pesquisadora.

Quanto ao período entre 1991 e 2012, caracterizado por um enfoque cognitivista-cultural, a análise das relações que o constituíram descortinou a ocorrência de dois fenômenos que merecem destaque no estudo sobre a trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG. O primeiro é concernente ao processo de consolidação dos saberes eleitos pela área da Psicologia da Educação como válidos e necessários para a formação

docente, os quais, a partir de então, assumiram certa estabilidade ao longo desse período. Dentre os saberes consolidados estão as teorias de Jean Piaget, Lev S. Vigotski, Henri Wallon, acompanhadas pela abordagem comportamental e temáticas relacionadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. O segundo remete ao descontentamento manifestado pelos docentes da área diante das mudanças instituídas na carga horária e na disposição das disciplinas da Psicologia da Educação na matriz curricular do Curso de Pedagogia, particularmente após as três últimas reformas do curso. A redução da carga horária da área nas reformas de 2000 e 2006 e a forma fragmentada como foi disposta na matriz curricular do curso a partir da reforma de 2012, instituiu a necessidade de se fazer um enxugamento nos conteúdos tradicionalmente estudados pela área, de modo que a Psicanálise, a Gestalt, a Teoria Humanista e a Teoria da Aprendizagem por Descoberta de Jerome Bruner foram excluídas do ementário da área. Assim, a conformação dos saberes da área se deu em meio a tensões, embates e lutas empreendidas pelos agentes do campo em sua defesa na ocasião das reformas curriculares do Curso de Pedagogia efetivadas nos anos de 2000, 2006 e 2012.

A análise dos processos de reestruturação do Curso de Pedagogia e de suas implicações para a área da Psicologia da Educação evidenciou não somente a presença de tensões e embates no interior do referido curso, como também desvelou o emprego de táticas e estratégias efetivadas por seus agentes, os quais ocupavam diferentes posições dentro do curso. De um lado, o Colegiado de Curso, sob o amparo das determinações e diretrizes impostas pelos documentos oficiais e, sobretudo, com o endosso das decisões tomadas na plenária docente, instituía estratégias que melhor servissem para atender aos imperativos legais e a vontade expressa pela maioria dos professores do curso. De outro lado, os professores da área da Psicologia da Educação, orientados a partir de um conjunto de interesses, concepções e *habitus*, mas destituídos de cargos e/ou posições de poder dentro da estrutura universitária, empreendiam táticas que pudessem, de alguma forma, minimizar os efeitos causados pelas mudanças implementadas. Tais mudanças implicavam, segundo seus docentes, em algum tipo de perda para área da Psicologia da Educação, ou sob a forma de supressão de algumas de suas disciplinas, ou como decréscimo de carga horária da área ou, ainda, no fracionamento de algumas disciplinas para que coubessem dentro da matriz curricular do curso, fato perceptível na última reforma curricular do curso. Uma das táticas implementadas pelos docentes da Psicologia da Educação visando garantir presença e espaço na matriz curricular do curso foi a de ofertar, sob forma de disciplinas optativas, um conjunto composto por quatro disciplinas da área, a saber: Psicologia da Adolescência (68 h/a),

Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares (68 h/a), Sexualidade Humana e Educação (68 h/a) e Violências e indisciplina na escola (68 h/a). Cabe salientar que ao lado das táticas implementadas, sem que isso fosse explicitamente planejado, o currículo oculto praticado por alguns dos docentes da área da Psicologia da Educação configurava-se como um mecanismo de resistência e escape diante das mudanças não desejadas.

Ao seu término, a pesquisa confirma a tese que a guiou e, sobretudo, anuncia a necessidade da sua continuidade e/ou do desenvolvimento de novas investigações que tenham em seu horizonte o processo de apropriação dos conteúdos da Psicologia da Educação pelos egressos do Curso de Pedagogia, pois a análise de uma determinada disciplina, segundo Chervel (1990), envolve, também, o estudo do papel por ela cumprido no currículo do curso, ou seja, o modo como seus conteúdos são contemplados na prática social dos formados.

FONTES

BERGER, Maria Virgínia Bernardi. **Entrevista**. [29.out.2015]. Entrevistador: Audrey Pietrobelli de Souza. Ponta Grossa, 2015. Gravação digital.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Entrevista**. [12.ago.2016]. Entrevistador: Audrey Pietrobelli de Souza. Ponta Grossa, 2016. Gravação digital.

FONSECA, Marilde Boamorte. **Entrevista**. [16.set.2015]. Entrevistador: Audrey Pietrobelli de Souza. Ponta Grossa, 2015. Gravação digital.

LAROCCA, Priscila. **Entrevista**. [12.ago.2015]. Entrevistador: Audrey Pietrobelli de Souza. Ponta Grossa, 2015. Gravação digital.

MAINARDES, Jefferson. **Entrevista**. [30.jul.2015]. Entrevistador: Audrey Pietrobelli de Souza. Ponta Grossa, 2015. Gravação digital.

MORO, Neiva de Oliveira. **Entrevista**. [27.ago.2015]. Entrevistador: Audrey Pietrobelli de Souza. Ponta Grossa, 2015. Gravação digital.

PESSOA, Vilmarise Sabim. **Entrevista**. [9.set.2015]. Entrevistador: Audrey Pietrobelli de Souza. Ponta Grossa, 2015. Gravação digital.

PISACCO, Nelba Maria Teixeira. **Entrevista**. [20.out.2015]. Entrevistador: Audrey Pietrobelli de Souza. Ponta Grossa, 2015. Gravação digital.

POLICARPO, Lindamir dos Santos. **Entrevista**. [18.ago.2015]. Entrevistador: Audrey Pietrobelli de Souza. Ponta Grossa, 2015. Gravação digital.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Entrevista**. [17.ago.2016]. Entrevistador: Audrey Pietrobelli de Souza. Ponta Grossa, 2016. Gravação digital.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. **Entrevista**. [04.ago.2016]. Entrevistador: Audrey Pietrobelli de Souza. Ponta Grossa, 2016. Gravação digital.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Livro de Relatório de 1962**. Ponta Grossa: FAFI, 1962.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Livro de Relatório de 1963**. Ponta Grossa: FAFI, 1963.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Livro de Relatório de 1964**. Ponta Grossa: FAFI, 64.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Livro de Relatório de 1965.** Ponta Grossa: FAFI, 1965.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Livro de Relatório de 1966.** Ponta Grossa: FAFI, 1966.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Livro de Relatório de 1967.** Ponta Grossa: FAFI, 1967.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Livro de Relatório de 1968.** Ponta Grossa: FAFI, 1968.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Livro de Relatório de 1969.** Ponta Grossa: FAFI, 1969.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Livro de Relatório de 1970.** Ponta Grossa: FAFI, 1970.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Livro de Relatório de 1971.** Ponta Grossa: FAFI, 1971.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. **Livro de Relatório de 1972.** Ponta Grossa: FAFI, 1972.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. **Revista Minerva.** n.2, Ponta Grossa: FAFI, 1968.

UEPG. **Catálogo Geral.** Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1993.

UEPG. **Catálogo Geral.** Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1994.

UEPG. **Catálogo Geral.** Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1995.

UEPG. **Catálogo Geral.** Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1996.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1997.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1999.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2000.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2001.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2003.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2010.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Discutindo a relação professor-licenciado e aluno adolescente à luz da formação em psicologia. 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): Alínea, 2000. p.97-118.

_____. et al. Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores. **GT - Psicologia da Educação**, n.20. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/26/trabalhos/patriciacrystinaalmeida.rtf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

ALVES, Pórcia Guimarães. **Memórias de psicologia no Paraná**. Curitiba: Pinha, 1997.

AMADO, Janaína, A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. **Projeto História**. São Paulo, n.15, abr. 1997, p.145-155.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. História das disciplinas escolares, quatro abordagens historiográficas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.281-298, jan/jun. 2013.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil: uma leitura história sobre sua constituição**. 5.ed. São Paulo: Educ/Unimarco, 2007.

_____. **O processo de automação da psicologia no Brasil (1890-1930): uma contribuição aos estudos em história da psicologia**. 1991, Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica -PUC, São Paulo, 1991.

_____. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n.2, p.469-475, 2008.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; AZZI, Roberta Gurgel. Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagem. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas (SP): Alínea, 2000. p. 149-161.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOARINI, Maria Lucia; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Higienismo e eugenia: discursos que não envelhecem. **Psicologia Revista**, São Paulo, v.13, p.59-71, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia (Org). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

_____. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org). **Psicologia escolar: teorias críticas**. 1.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BONFIM, Elizabeth de Melo; ALBERGARIA, Maria Teresa Antunes. Laboratório de Psicologia da Faculdade Dom Bosco e a psicologia da educação no Brasil. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v.1, n.2, dez.2006.

BONNEWITZ, Patrice. Uma visão espacial da sociedade, espaço e campos. In: _____. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. p. 51.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **O senso prático**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências**. Brasília, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas (SP): Papirus, 1996.

BZUNECK, José Aloyseo. A psicologia educacional e a formação de professores: tendência contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 41-52, 1999.

CAMBAÚVA, Lenita Gama; SILVA, Lucia Cecilia da; FERREIRA, Walterlice. Reflexões sobre o estudo da história da psicologia. **Estudos de Psicologia**, 1998, v. 4, n.2, pp. 207-227.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo, Editora da USP, 1999.

CAMPOS, Nívio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade e faculdades (1892-1950)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2008.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da Psicologia e História da Educação-conexões. In: VEIGA, Cyntia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CARMO, Marilene do; JIMENEZ, Susana. Psicologia Histórico-Cultural: indicações para uma leitura marxista de Vigotski. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n.2, p.283-297, maio/ago. 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

COLL SALVADOR, César (Org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão dos pedagogos primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A dupla natureza da escola nova: psicologia e ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.88, p.64-71, fev. 1994.

DOSSE, François. O tempo refletido. Helenice Rodrigues entrevista François Dosse (Abril de 2001). **Diálogos**, v. 5, n. 1. p. 81-86, 2001.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. Florianópolis: UFSC/Editora Cidade Futura, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.64-72, 1996.

GEBRIM, Virgínia Sales. **Psicologia e educação no Brasil**: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Goiânia: Editora UFG, 2002.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Currículo**: teoria e história. 12.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; et al. Psicologia e educação no Brasil: uma visão histórica e possibilidades nessa Relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.26, n.especial, p.131-141, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 9-43, jan/jun. 2001.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Manuais de psicologia-instrumentos de trabalho utilizados na formação dos professores paulistas (1920-1940). **Cadernos de História da Educação**, v.12, n.1, p.29-44, jan/jun. 2013.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LAROCCA, Priscila. O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. Campinas (SP): Alínea, 2000a.

_____. **O saber psicológico e a docência**: reflexões sobre o ensino de Psicologia na Educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Campinas (SP), v. 20, n. 2, p. 60-65, 2000b.

_____. **Psicologia na formação docente**. Campinas (SP): Alínea, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7 ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana. A relação entre psicologia e educação: ofícios entrelaçados. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n.3, p.309-318, 2016.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação & Sociedade**, v. 21, n.71, jul./2000.

MASSIMI, Marina. **História da psicologia brasileira**: da época colonial até 1934. São Paulo: EPU, 1990.

_____.; GUEDES, Maria do Carmo. (Orgs.). **História da psicologia no Brasil**: novos estudos. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004.

MASSON, Gisele. **Políticas para a formação do pedagogo**: uma crítica às determinações do capital. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

MEDEIROS, Cristiana carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. 2007. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins, NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p.15-36, abr./2002.

ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

PAINI, Leonor D.; ROSIN, Sheila M.; CAMBAÚVA, Lenita Gama. As interfaces históricas entre Psicologia e Educação. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas (SP), n.38, p.60-79, jun.2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

_____. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaios sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis (RJ): Vozes, 1973.

PINTO, Neusa Berton. A disciplina complementos de matemática na formação dos pedagogos em meados do século XX.In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 11., Curitiba: **Anais...** Curitiba, jul. 2013.

_____. A história das disciplinas escolares: uma reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educ**, Curitiba, v.14, n.41, p.125-142, jan/abr. 2014.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Campinas (SP): Autores Associados, 2012.

ROCHA, Ana Cristina S. M. Diálogos intelectuais: a cooperação entre Brasil e Estados Unidos e a circulação das teorias psicológicas no campo da educação (1927-1935). **Cadernos de História da Educação**, v.12, n.1, p.29-44, jan/jun. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.16-27.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. **A teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky no Brasil**: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001. 2006. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas (SP): Autores Associados, 2012.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, p.99-134, jan/abr. 2007.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, p.43-62, jan/abr. 2007a.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma solução negociada. **RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v.23, n.2, p.277-277, mai/ago. 2007b.

_____; BAZZO, Vera Lúcia. A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. **ContraPontos - Revista de Educação da Univali**, Itajaí, v. 1, n.1, p.91-103, jan./jun. 2001.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. **Currículo universitário**: Pedagogia em foco. 1997. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1997.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 20, p.60-70, mai./ago. 2002.

SGANDERIA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. A Psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.15, n.1, p.107-115, jan./mar. 2010.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Célia Regina Souza. **Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa: 50 anos do Curso de História**. 2002. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. Conceitos de Vigostki no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.123, p. 633-661, set/dez. 2004.

SILVA, Helenice Rodrigues da. Introdução. In: SILVA, Helenice Rodrigues da (Org.). **Circularidade e reconfiguração dos saberes**. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 9-13.

SILVA, Janaína Cassiano. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009**. 2013. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias de currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

SOLIGO, Angela F. Contribuições da psicologia social para formação do professor: representações sociais e atitudes. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOUZA JR., Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p.391-408, set/dez. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2.ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 39, n.3, p.577-588, jul/set, 2013.

VIÑAO, Antônio. A História das Disciplinas Escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.18, p.174-215, set/dez, 2008.

YAZLLE, Elisabeth Gelli. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. et al. **Psicologia na escola**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Art & Ciências, 1997.

WACQUANT, Loiq. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n.19, p.99-110, nov.2002, p.104.

APÊNDICE A - Síntese da caracterização dos sujeitos de pesquisa

(continua)

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA					
SUJEITO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA UEPG	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DA ÁREA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Jefferson Mainardes	Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988)	-Doutorado em Educação (PhD) pelo Institute of Education (2004) Título da tese: Moving away from a graded system: A policy analysis of the Cycles of Learning Project (Brazil) Orientador: Sally Power -Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (1995) Título: Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade -Especialização em Alfabetização pela UEPG (1993) Orientador: Profº Dr Sérgio Antonio da Silva Leite	De 1990 até os dias atuais.	10 anos (aproximadamente)	Atuou como docente da área da Psicologia da Educação até o ano 2000, migrando para a área do Currículo e das Políticas Públicas, na qual permanece até momento.
Priscila Larocca	-Licenciatura em Ciências pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1976) -Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1984)	-Doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2002) Título da tese: Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora. Orientador: Profº Dr Sérgio Antonio da Silva Leite -Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (1996) Título: Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores. Orientador: Profº Dr Sérgio Antonio da Silva Leite -Especialização em Psicologia da Infância pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1989)	-De 1991 até sua aposentadoria em 2009. Retornou à instituição por meio de novo concurso público, em 2010, permanecendo até os dias atuais.	18 anos (aproximadamente)	

Quadro 48 - Síntese da caracterização dos sujeitos de pesquisa

(continuação)

Lindamir dos Santos Policarpo	Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1970)	-Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC (1985)	De 1971 até a sua aposentadoria em 1994.	22 anos (aproximadamente)	
Neiva de Oliveira Moro	Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1972)	-Mestrado em Educação (Linha de pesquisa Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC (1993) Título: Um estudo sobre o universitário do regime anual da Universidade Estadual de Ponta Grossa: carreiras educacionais e raças Orientador: Prof. ^a Dr ^a Fúlvia Rosenberg -Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (1983)	De 1975 até a sua aposentadoria em 2002.	27 anos (aproximadamente)	
Vilmarise Sabim Pessoa	-Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1971) -Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (1978)	-Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1999) Título: Interação social e crianças de pré-escola: construindo textos Orientadora: Prof. ^a Dr ^a Maria Lúcia Faria Moro -Especialização em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1991) -Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1990)	De 1988 até a sua aposentadoria em 2002.	14 anos (aproximadamente)	Docente da área da Psicologia da Educação que, no Curso de Pedagogia, teve sua atuação concentrada na disciplina Psicomotricidade e Psicologia da Adolescência
Marilde Boamorte Fonseca	Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988)	-Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1995)	De 1991 até a sua aposentadoria em 2005.	14 anos (aproximadamente)	Docente da área da Psicologia da Educação que ministrava aulas nas demais licenciaturas, exceto a Pedagogia
Nelba Maria Teixeira Pisacco	Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão (1988)	-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS -Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2006) Título: A mediação em sala de aula sob a perspectiva de Feuerstein: uma pesquisa-ação sobre a interação professor-aluno-objeto da aprendizagem Orientador: Prof. ^a Dr ^a Maria Virgínia Bernardi Berger	Desde 2006 até os dias atuais.	10 anos (aproximadamente)	

Quadro 48 - Síntese da caracterização dos sujeitos de pesquisa

(continuação)

Maria Virgínia Bernardi Berger	Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1972)	-Doutorado em Educação (Linha de pesquisa Psicologia da Educação) pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2001) Título da tese: Educação transpessoal: integrando o saber e ao ser no processo educativo Orientador: Profº Dr Carlos Alberto Vidal França -Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC (1993) Título: Reabertura e reopção em curso de graduação de uma universidade pública: a busca de realização de um projeto de vida profissional Orientador: Prof.ª Drª Bernadete A. Gatti -Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC (1986)	De 1979 até a sua aposentadoria em 2006.	27 anos (aproximadamente)	Docente da área da Psicologia da Educação que se dedicou à docência das disciplinas: Problemas de Aprendizagem e Psicologia da Aprendizagem
Maria Odete Vieira Tenreiro	Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1982)	-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC (2011) Título: Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola Orientador: Prof.º Drº Antonio Chizzotti -Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2002) Título: Avaliação da aprendizagem: um novo encaminhamento a partir de uma proposta já existente Orientador: Prof.ª Drª Esméria de Lourdes Saveli. -Especialização em Alfabetização pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1986) Título: A importância do desenho na alfabetização. Orientador: Prof.ª Drª Esméria de Lourdes Saveli.	De 2002 até os dias atuais.	14 anos	Atuou como docente da área da Psicologia da Educação entre os anos de 2002 e 2005, migrando para a área Fundamentos da Educação, na docência da disciplina Fundamentos da Educação Infantil, na qual permanece até momento.

Quadro 48 - Síntese da caracterização dos sujeitos de pesquisa

(conclusão)

Marcelo Ubiali Ferracioli	-Licenciatura e Bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP (2005)	-Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP Título: Desenvolvimento da atenção voluntária no segundo ano do Ensino fundamental: uma proposta pedagógica. Orientador Prof.^a Dr^a Lígia Marcia Martins. -Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP (2008) Título: Escola cidadã: questões acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital. Orientador Prof.^a Dr^a Alessandra Arce	De 2011 até os dias atuais.	05 anos	Docente da área da Psicologia da Educação que ministra aulas nas demais licenciaturas e no Curso de Pedagogia na modalidade à distância
Esméria de Lourdes Saveli	Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1977). Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1991).	-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2001) Título da tese: Leitura na escola: as representações e práticas de professoras. Orientador: Prof^o Dr Ezequiel Theodoro da Silva -Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (1996) Título: O trabalho com a língua portuguesa em 3^a, 4^a e 5^a séries: um processo de mediação e (trans)formação . Orientador: Prof^a Ana Maria Torenzan -Especialização em Alfabetização pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1989)	De 1991 até a sua aposentadoria em 2013.	23 anos	Atuou como docente da área da Psicologia da Educação até meados de 2000, migrando para a área do Currículo e das Políticas Públicas, na qual permaneceu até a sua aposentadoria.

Quadro 48 - Síntese da caracterização dos sujeitos de pesquisa

Fonte: A autora.

APÊNDICE B - Movimento da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da
UEPG

(continua)

Movimento da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG						
Período	Regime	Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Complementares Obrigatórias	Disciplinas Complementares Optativas	Observações	Corpo docente da área e período de atuação
1962 – 1972		Psicologia Educacional (1ª série) Psicologia Educacional (2ª série)			Professor Pedro não ministrava aulas para o Curso de Pedagogia. Atuava junto ao Curso de Didática e demais licenciaturas, ministrando aulas de Psicologia da Aprendizagem e da Adolescência	- Profº Pe Miguel Soaki (1954 - 1988); - Profº Pedro Pereira Martins (1963 - 1986)
1973 – 1974	Semestral	Psicologia II - 45 h Psicologia III - 45 h Psicologia IV (Evolutiva) - 45 h		Psicologia da Aprendizagem - 45h Psicologia da Adolescência - 45 h Psicologia das Relações Humanas - 45 h Psicometria - 45 h Fundamentos de Psicopatologia - 45 h	A disciplina Psicologia I era oferecida para os cursos de Ciências Contábeis, Administração e Odontologia; A partir dessa data, o Curso de Pedagogia passa a ofertar, além da formação para o magistério de 1º grau e disciplinas pedagógicas do 2º grau, as seguintes Habilitações: Supervisão Escolar, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional	- Profº Pe Miguel Soaki (1954 - 1988);- Profº Pedro Pereira Martins (1963 - 1986);- Profª Lindamir dos Santos Policarpo (1973 - 1994);- Profº Nelson Marcondes de Camargo (1974 - 2003);
				Psicologia Geral Experimental - 45 h Técnicas de Exame Psicológico - 45 h Testes Psicológicos - 45 h	Disciplinas ofertadas exclusivamente para a Habilitação Orientação Educacional.	

Quadro 49 - Movimento da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG

1975	Semestral	Psicologia II - 45 h Psicologia III - 45 h Psicologia IV (Evolutiva) - 45 h		- Psicologia da Adolescência - 45 h- Psicologia das Relações Humanas - 45 h- Psicometria - 45 h- Fundamentos de Psicopatologia - 45 h- Psicologia Geral Experimental - 45 h-		- Profº Pe Miguel Soaki (1954 - 1988);- Profº Pedro Pereira Martins (1963 - 1986);- Profª Lindamir dos Santos Policarpo (1973 - 1994);- Profº Nelson Marcondes de Camargo (1974 - 2003);- Profª Maria José Rizzi Henriques Lopes (1975 - 1998)
		Psicologizada Aprendizagem - 45 h		Técnicas de Exames Psicológicos - 45 h- Testes Psicológicos - 45 h	A disciplina Psicologia da Aprendizagem passa a integrar o conjunto de Disciplinas Obrigatórias do Currículo Mínimo do Curso de Pedagogia.	
1976 - 1978	Semestral	Psicologia da Educação I - 45 h Psicologia da Educação II - 45 h Psicologia da Educação III - 45 h Psicologia da Aprendizagem - 45 h			As disciplinas Psicometria, Psicologia Geral Experimental, Técnicas de Exames Psicológicos e Testes Psicológicos são extintas da matriz curricular do curso.As disciplinas da área passam a ser denominadas como Psicologia da Educação.	- Profº Pe Miguel Soaki (1954 - 1988);- Profº Pedro Pereira Martins (1963 - 1986);- Profª Lindamir dos Santos Policarpo (1973 - 1994);- Profº Nelson Marcondes de Camargo (1974 - 2003);- Profª Maria José Rizzi Henriques Lopes (1975 - 1998)
			Psicologia da Adolescência - 45 h Psicologia das Relações Humanas - 45 h Fundamentos de Psicopatologia - 45 h		Essas disciplinas passam a integrar o conjunto de Disciplinas Complementares Obrigatórias	

Quadro 49 - Movimento da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG

1979 - 1989	Semestral	Psicologia da Educação I - 45 h Psicologia da Educação II - 45 h Psicologia da Educação III - 45 h	Psicologia da Aprendizagem - 45 h		A disciplina Psicologia da Aprendizagem é retirada do rol das Disciplinas do Currículo Mínimo e passa a compor o conjunto de Disciplinas Complementares Obrigatórias, cedendo lugar à disciplina História da Educação Brasileira IV (45 h)	- Profº Pe Miguel Soaki (1954 - 1988);- Profº Pedro Pereira Martins (1963 - 1986);- Profª Lindamir dos Santos Policarpo (1973 - 1994);- Profº Nelson Marcondes de Camargo (1974 - 2003);- Profª Maria José Rizzi Henriques Lopes (1975 - 1998);Profª Neiva de Oliveira Moro (1983 - 2002);Profº MARCO Aurélio Laidane (1983 até os dias atuais);Profª MARIA Virginia Bernardi Berger (1985 - 2008);Profª Marilde Boamorte Fonseca (1987 - 2006);Profª Denise Damo Comel (1988 - 1996);Profª Vilmarise Sabim Pessoa (1988 - 2003)
			Psicologia da Adolescência - 45 h Psicologia das Relações Humanas - 45 h Fundamentos de Psicopatologia - 45 h			
1990 - 1991	Anual	Introdução à Psicologia da Educação - 136 h Psicologia da Educação III - 102 h	Problemas de Aprendizagem - 68 h Psicomotricidade - 68 h		Inclusão das disciplinas ao conjunto das Disciplinas Complementares Obrigatórias e supressão das disciplinas Psicologia das Relações Humanas e Psicologia da Adolescência	- Profº Jefferson Mainardes (1991 até os dias atuais, entretanto migrou para a área da Política Educacional no ano de 19xx)
1992 - 1996	Anual	Introdução à Psicologia da Educação - 136 h Psicologia da Educação III - 102 h			O ementário das duas disciplinas sofreu alterações, mas a nomenclatura e a carga horária foram mantidas.Inserção do termo Interacionismo	- Profª Esméria de Lourdes Savelli (1992 - 2013, entretanto migrou para a área das Políticas Públicas em xxxx); - Profª Priscila Larocca (1992 - 2010, após aposentadoria, fez novo concurso para a área da Psicologia da Educação e ingressou em XXXX)

Quadro 49 - Movimento da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG

1997 - 2000	Anual	Psicologia da Educação I - 102 h Psicologia da Educação II - 136 h Psicologia da Educação III - 68 h			Alteração na organização, ementário e carga horária das disciplinas da área. Inclusão da forma explícita de estudo da Abordagem Histórico-Cultural e da Teoria Psicogenética da Pessoa Completa de H. Wallon; Oferta das seguintes Habilitações:- Supervisão Escolar;- Administração Escolar;- Orientação Educacional;- Educação Infantil;- Educação de Jovens Adultos;- Educação Especial e Deficiência Mental	- Profª Audrey Pietrobelli de Souza (1994 até os dias atuais);- Profª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (1999 - 2010);- Profª Maria Odete Vieira Tenreiro (2003 até os dias atuais);- Profª Nelba Maria Teixeira Pisacco (xxxxx);- Profª Priscila Larocca (1992 - 2010, após aposentadoria, fez novo concurso para a área da Psicologia da Educação e ingressou em XXXX);- Profº Marcelo Ubiali Ferracioli (2013 - até os dias atuais);- Profº Oriomar Skalinski Júnior (2014 - até os dias atuais);- Profº Érico (2014 - até os dias atuais)
			Psicomotricidade - 68 h		Ofertada somente para as Habilitações Educação Infantil e Educação Especial.	
			Desenvolvimento e Aprendizagem do Adulto - 68 h		Ofertada exclusivamente para a Habilitação Educação de Jovens e Adultos	
2001 - 2006	Anual	Psicologia da Educação I - 102 h Psicologia da Educação II - 136 h			Extinção das Habilitações e consequentemente das Disciplinas Complementares Psicomotricidade e Desenvolvimento e Aprendizagem do Adulto	- Profª Audrey Pietrobelli de Souza (1994 até os dias atuais);- Profª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (1999 - 2010);- Profª Maria Odete Vieira Tenreiro (2003 até os dias atuais);- Profª Nelba Maria Teixeira Pisacco (xxxxx);- Profª Priscila Larocca (1992 - 2010, após aposentadoria, fez novo concurso para a área da Psicologia da Educação e ingressou em XXXX);- Profº Marcelo Ubiali Ferracioli (2013 - até os dias atuais);- Profº Oriomar Skalinski Júnior (2014 - até os dias atuais);- Profº Érico (2014 - até os dias atuais)

Quadro 49 - Movimento da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG

2007 - 2012	Anual	Psicologia da Educação I - 68 h Psicologia da Educação II - 136 h			Piaget / Vygotsky / Wallon	- Profª Audrey Pietrobelli de Souza (1994 até os dias atuais);- Profª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (1999 - 2010);- Profª Maria Odete Vieira Tenreiro (2003 até os dias atuais);- Profª Nelba Maria Teixeira Pisacco (xxxxx);- Profª Priscila Larocca (1992 - 2010, após aposentadoria, fez novo concurso para a área da Psicologia da Educação e ingressou em XXXX);- Profº Marcelo Ubiali Ferracioli (2013 - até os dias atuais);- Profº Oriomar Skalinski Júnior (2014 - até os dias atuais);- Profº Érico (2014 - até os dias atuais)
2013	Anual	Psicologia da Educação I - 68 h Psicologia da Educação II - 68 h Psicologia da Educação III - 68 h		Psicologia da Adolescência - 68 h Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares - 68 h Sexualidade Humana e Educação - 68 h Violências e Indisciplina na Escola - 68 h	Disciplinas ofertadas no 4º e último ano do Curso de Pedagogia. A disciplina Psicologia da Adolescência é ofertada somente no 1º semestre do 4º ano	- Profª Audrey Pietrobelli de Souza (1994 até os dias atuais);- Profª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (1999 - 2010);- Profª Maria Odete Vieira Tenreiro (2003 até os dias atuais);- Profª Nelba Maria Teixeira Pisacco (xxxxx);- Profª Priscila Larocca (1992 - 2010, após aposentadoria, fez novo concurso para a área da Psicologia da Educação e ingressou em XXXX);- Profº Marcelo Ubiali Ferracioli (2013 - até os dias atuais);- Profº Oriomar Skalinski Júnior (2014 - até os dias atuais);- Profº Érico (2014 - até os dias atuais)

Quadro 49 - Movimento da Área da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UEPG

Fonte: A autora.

APÊNDICE C - Síntese das ementas das disciplinas que integraram a área da Psicologia da
Educação (1962-2016)

O quadro abaixo apresenta uma síntese das ementas que já orientaram o desenvolvimento das disciplinas da área da Psicologia da Educação, desde 1962 até os dias atuais. Vale mencionar, que os equívocos contidos na redação datilografada foram preservados:

(continua)

AS EMENTAS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA SUA TRAJETÓRIA		
PERÍODO	DISCIPLINAS	EMENTAS
1962-1972	Psicologia Educacional (1ªsérie)	Origens da alma. Crítica das teorias sobre a alma humana. A função da consciência. Sua relação com a pessoa humana. Orientação educacional. A questão do inconsciente. As provas das atividades do inconsciente. Sigismundo Freud. A primeira conclusão da psicanálise. Intenção -conceitos, provas e princípios. A natureza e efeitos da atenção, habilidades, meios e suas leis. Elementos das sensações. Medição das sensações. Percepção. Juízo - condições de abstração e comparação. Caracteres dos juízos. O raciocínio. Sua função e orientação educacional. A vontade. A Psicologia. A liberdade subdivisão e qualificação. A noção do determinismo e sua divisão e subdivisão.
	Psicologia Educacional (2ªsérie)	Conceituação de Psicologia Diferencial. Características internas da pessoa: essenciais e integrantes. Análise da Pessoa: biótipos. Os temperamentos. Análise da vida afetiva. Os sentimentos. As emoções. As paixões. A natureza psicológica do caráter. Mutabilidade do caráter, A formação da conduta. A teoria dos valores objetivos. A hierarquia dos valores. O ideal do caráter. Ideais verdadeiros e ideais falsos. Formação do caráter. Conhecimento de si próprio e auto-educação. Hábitos básicos na formação do caráter.
1973- 1974	Psicologia II (45 h/a)	Destina-se a alunos de Pedagogia e suas opções. Psicologia dos fatores: pessoa física. A vida afetiva. As emoções e as paixões. Os temperamentos. Os psicotrópicos. Psicologia do delito: o delito. Os motivos de delito.
	Psicologia III (45 h/a)	Destina-se a alunos de Pedagogia e suas opções. As questões sobre a liberdade. As tendências. O comportamento habitual. A formação da ideia. O juízo. O raciocínio. A linguagem.
	Psicologia IV - Evolutiva (45 h/a)	Destina-se a alunos de Pedagogia. A natureza do caráter. A mutabilidade do caráter. A formação da conduta. A teoria dos valores. O ideal do caráter.

Quadro 50 - Síntese das ementas das disciplinas que integraram a área da Psicologia da Educação (1962-2016)

1975-1978	Psicologia II (45 h/a)	Destina-se a alunos de Pedagogia e suas opções. Psicologia dos fatores: pessoa física. A vida afetiva. As emoções e as paixões. Os temperamentos. Os psicotrópicos. Psicologia do delito: o delito. Os motivos de delito.
	Psicologia III (45 h/a)	Destina-se a alunos de Pedagogia e suas opções. As questões sobre a liberdade. As tendências. O comportamento habitual. A formação da ideia. O juízo. O raciocínio. A linguagem.
	Psicologia IV - Evolutiva (45 h/a)	Destina-se a alunos de Pedagogia. A natureza do caráter. A mutabilidade do caráter. A formação da conduta. A teoria dos valores. O ideal do caráter.
	Psicologia da Aprendizagem (45 h/a)	Destina-se aos acadêmicos das Licenciaturas. Fundamentação antropológica da aprendizagem. A psicologia. A psicologia da aprendizagem. Base fisiológica da aprendizagem. A retenção e o esquecimento. A motivação. Medição e estatística. Os processos sociais.
1979- 1989	Psicologia da Educação I (45 h/s)	Destina-se a alunos de Pedagogia e suas opções. As questões sobre a liberdade. As tendências. O comportamento habitual. A formação da ideia. O juízo. O raciocínio. A linguagem.
	Psicologia da Educação II (45 h/s)	Destina-se a alunos de Pedagogia. A natureza do caráter. A mutabilidade do caráter. A formação da conduta. A teoria dos valores. O ideal do caráter.
	Psicologia da Educação III (45 h/s)	Destina-se aos acadêmicos das Licenciaturas. Fundamentação antropológica da aprendizagem. A psicologia. A psicologia da aprendizagem. Base fisiológica da aprendizagem. A retenção e o esquecimento. A motivação. Medição e estatística. Os processos sociais.
1984-1989	Psicologia da Educação I (45 h/s)	Destina-se aos acadêmicos de Pedagogia. Habilitações Pedagógicas para diplomados e Matemática Introdução. A Psicologia na Educação. O método. A vida: as teorias, a natureza da alma, as propriedades da alma. A consciência: sua natureza. Orientação Educacional. A vontade. A liberdade. A responsabilidade psicológica.
	Psicologia da Educação II (45 h/s)	Destina-se aos acadêmicos de Pedagogia. Habilitações Pedagógicas para diplomados. As questões sobre a liberdade. As tendências. O comportamento habitual. A formação da ideia. O juízo. O raciocínio. A linguagem.
	Psicologia da Educação III (45 h/s)	Destina-se a alunos de Pedagogia. A natureza do caráter. A mutabilidade do caráter. A formação da conduta. A teoria dos valores. O ideal do caráter. A formação do caráter. Os hábitos básicos na formação do caráter.

Quadro 50 - Síntese das ementas das disciplinas que integraram a área da Psicologia da Educação (1962-2016)

1990- 1996	Introdução à Psicologia da Educação (136 h/a)	Conceito, objeto, método e importância da Psicologia da Educação. Enfoques teóricos acerca do desenvolvimento na infância e na adolescência e suas implicações no processo educativo.
	Psicologia da Educação III (102 h/a)	Conceituação da aprendizagem. O processo ensino-aprendizagem. Cognição e aprendizagem. Enfoques teóricos. Interacionismo.
1997-2000	Psicologia da Educação I (102 h/s)	Teorias psicológicas e suas contribuições para o trabalho pedagógico. Abordagem: Inatista, Behaviorista, Psicanalítica, Gestaltista, Humanista e Cognitivista.
	Psicologia da Educação II (136 h/s)	Epistemologia Genética. Abordagem Histórico-Cultural. A escrita. O desenho infantil. Aprendizagem e desenvolvimento. Pensamento e linguagem. Mediação semiótica. Conceitos científicos. Adolescência. Aspectos psicológicos inerentes à educação especial.
	Psicologia da Educação III (68 h/s)	Problemas de aprendizagem: a produção do fracasso escolar, mecanismos de exclusão. Procedimentos de superação. Determinantes e prevenção das deficiências. Relação escola-família. Desenvolvimento psicomotor. Fundamentos de psicomotricidade.
2001-2006	Psicologia da Educação I (102 h/s)	Teorias psicológicas e suas contribuições para o trabalho pedagógico. Abordagem: Inatista, Behaviorista, Psicanalítica, Gestaltista, Humanista e Cognitivista.
	Psicologia da Educação II (136 h/s)	Epistemologia Genética. Abordagem Histórico-Cultural. Teoria da modificabilidade cognitiva. Fundamentos de Educação Especial. Aspectos fundamentais dos distúrbios de aprendizagem. Psicomotricidade.
2007-2012	Psicologia da Educação I (68 h/s)	Grandes matrizes do pensamento em Psicologia da Educação. A constituição da Psicologia da Educação a partir da relação entre natureza e cultura, inato e adquirido, subjetivismo e objetivismo. Matriz Subjetivista. Matriz Objetivista. Enfoques Cognitivistas.
	Psicologia da Educação II (136 h/s)	Pressupostos teóricos da matriz interacionista. Concepções de Piaget, Vygotsky e Wallon quanto à relação desenvolvimento e aprendizagem e pensamento e linguagem. Contribuições da Psicologia para os temas da prática pedagógica: formação conceitual; aquisição da linguagem oral, escrita e leitura; erro, avaliação e fracasso escolar; interação pedagógica; papel do brinquedo e do jogo no desenvolvimento da criança.

Quadro 50 - Síntese das ementas das disciplinas que integraram a área da Psicologia da Educação (1962-2016)

2012-2016	Psicologia da Educação I (68 h/s)	A Psicologia e a Psicologia da Educação. Principais enfoques teóricos da Psicologia da Educação e suas implicações educacionais: análise do comportamento, epistemologia genética, psicologia histórico cultural e psicologia genética walloniana.
	Psicologia da Educação II (68 h/s)	Relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Características cognitivas e afetivas do desenvolvimento infantil. Pensamento e linguagem. Percepção, memória e atenção. Formação de conceitos. Aprendizagem significativa e motivação. Avaliação, erro e fracasso escolar.
	Psicologia da Educação III (68 h/s)	Interações no processo educativo. Relação professor-aluno. Relação escola/família/comunidade. Processos grupais e construção de vínculos na escola. Construção de regras, disciplina, violência e relações de poder na instituição escolar. Sexualidade, Escola e Educação Sexual.

Quadro 50 - Síntese das ementas das disciplinas que integraram a área da Psicologia da Educação (1962-2016)

Fonte: A autora.

APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA**Código** _____

Entrevistadora: Audrey P. Souza Entrevista nº _____

Nome: _____

Sexo: () Masculino; () Feminino;

Idade: _____

Formação:

Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação (mestrado): _____ Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação (doutorado): _____ Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação (pós-doutorado): _____ Ano de conclusão: _____

Disciplina (s) da área da Psicologia da Educação ministrada (s) no Curso de Pedagogia:

Tempo de atuação como docente da(s) disciplina(s): _____

- 1- Qual seu entendimento sobre o papel da Psicologia da Educação no processo de formação de pedagogos?
- 2- Essa disciplina compõe o currículo do Curso de Pedagogia desde 1962, ano do seu início. Qual sua visão sobre a trajetória dessa disciplina ao longo do curso?
- 3- O Curso de Pedagogia, assim como os demais, passou por vários processos de reestruturação curricular. Você acompanhou alguns desses processos? Quais foram os principais impactos sentidos pela área da Psicologia da Educação?
- 4- Com base na sua experiência como docente da Psicologia da Educação, quais seriam os principais desafios enfrentados por essa área do conhecimento científico?

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante da pesquisa_____
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu

_____,
portador de RG nº _____, estou sendo convidado (a) a participar e contribuir com o estudo da tese de doutoramento de Audrey Pietrobelli de Souza, portadora de RG. n. 4.223.633-0- PR, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Paraná, intitulado “A trajetória da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG”, cujo objetivo principal é investigar a trajetória e o espaço que a Psicologia da Educação ocupa no Curso de Pedagogia, sua contribuição para o processo de formação de professores e pedagogos e, ainda, o conjunto de representações sociais que se apresentam a ela vinculados. É interesse também da pesquisa compreender, particularmente, o processo de inserção da abordagem Histórico-Cultural nos programas da disciplina mencionada.

Compreendendo que minha participação é de fundamental importância para o desenvolvimento do estudo citado, por meio deste termo de consentimento autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos por meio de entrevistas realizadas pela pesquisadora, desde que seja preservada a fidedignidade das informações prestadas, bem como, o anonimato do respondente.

Estou ciente de que poderei me comunicar com a pesquisadora, para obter todas as informações sobre o estudo, que eu necessite antes, durante ou depois do desenvolvimento do mesmo. O contato poderá ser feito pelos telefones (42) 3028-5637/ (42) 9912.6464 ou e-mail: audrey@uepg.br. Tenho conhecimento de que o presente termo foi submetido ao crivo avaliativo do COEP- Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, situado no Bloco M, sala 100, no Campus de Uvaranas da UEPG, na Avenida General Carlos Cavalcanti, nº 4748, CEP: 84030-900.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendida a natureza e objetivo do referido estudo, manifesto o meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F - Ofício encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação da UEPG



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Ponta Grossa, 15 de agosto de 2014.

Senhora Pró-Reitor

Solicito autorização para acessar documentos referentes às disciplinas da área da Psicologia da Educação, ofertadas no Curso de Pedagogia da UEPG, que encontram-se preservados na Seção de Arquivo dessa Pró-Reitoria.

Tal pedido decorre da necessidade de coletar documentos oficiais relativos à disciplina mencionada que serão analisados na tese de doutorado que venho desenvolvendo como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Maiores esclarecimentos sobre a pesquisa constam no documento em anexo.

Solicito, se possível, que o parecer dessa Pró-Reitoria seja emitido na forma de ofício, para que o mesmo possa ser incluído junto os demais documentos comprobatórios da tese.

Sem mais para o momento, registro desde já meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente

Audrey Pietrobelli de Souza

GRACIETTE TOZETTO GÓES

Pró-Reitor de Graduação da UEPG

APÊNDICE G - Ofício encaminhado ao Departamento de Educação da UEPG



Ponta Grossa, 15 de agosto de 2014.

Prezada Chefe

Solicito autorização para acessar documentos referentes às disciplinas da área da Psicologia da Educação, ofertadas no Curso de Pedagogia da UEPG, que encontram-se preservados nos arquivos desse departamento.

Tal pedido decorre da necessidade de coletar documentos oficiais relativos à disciplina mencionada que serão analisados na tese de doutorado que venho desenvolvendo como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Maiores esclarecimentos sobre a pesquisa constam no documento em anexo.

Solicito, se possível, que o parecer dessa chefia seja emitido na forma de ofício, para que o mesmo possa ser incluído junto os demais documentos comprobatórios da tese.

Sem mais para o momento, registro desde já meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente

Audrey Pietrobelli de Souza

VERA LÚCIA MARTINIAK

Chefe do Departamento de Educação da UEPG

APÊNDICE H - Ofício encaminhado ao Colegiado do Curso de Pedagogia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Ponta Grossa, 15 de agosto de 2014.

Senhora Coordenadora

Solicito autorização para acessar documentos referentes às disciplinas da área da Psicologia da Educação, ofertadas no Curso de Pedagogia da UEPG, que encontram-se preservados nos arquivos desse colegiado.

Tal pedido decorre da necessidade de coletar documentos oficiais relativos à disciplina mencionada que serão analisados na tese de doutorado que venho desenvolvendo como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Maiores esclarecimentos sobre a pesquisa constam no documento em anexo.

Solicito, se possível, que o parecer dessa coordenação seja emitido na forma de ofício, para que o mesmo possa ser incluído junto os demais documentos comprobatórios da tese.

Sem mais para o momento, registro desde já meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente

Audrey Pietrobelli de Souza

SIMONE DE FÁTIMA FLACH

Coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia da UEPG