



EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EM CONTEXTO BRASILEIRO

Rodolfo Luís
Leite Batista
Cristina Lhullier
Organização



EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EM CONTEXTO BRASILEIRO

Rodolfo Luís Leite Batista
Cristina Lhullier
Organização

Editora do Portal História da Psicologia
Rio das Ostras, RJ – Brasil
2024

Editor: André Elias Morelli Ribeiro

Capa: Lara Gomes

Edição e revisão técnica: André Elias Morelli Ribeiro

Para elaboração dos capítulos, os autores foram orientados a utilizar as normas da ABNT (NBR 6023/2018 e NBR 10520/2017). A correção ortogramatical e formato de redação são de responsabilidade dos autores. Em caso de republicação, os capítulos e os artigos mantêm sua formatação original.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Pâmella Priscilla Negrão Braga CRB-7/6062

E96

Experiências de ensino de história da psicologia em contexto brasileiro. / Rodolfo Luís Leite Batista, Cristina Lhullier organização. – Rio das Ostras, RJ: Editora do Portal História da Psicologia, 2024. xxi, 560f.: il. (color.) : em PDF

E-book.

ISBN: 978-65-997325-3-9

Bibliografia

1. Psicologia - Brasil - História. I. Batista, Rodolfo Luís Leite (Organizador). II. Lhullier, Cristina (Organizador). III. Título.

CDD 150.981

Conselho editorial

André Elias Morelli Ribeiro (Universidade Federal Fluminense)

Arthur Arruda Leal Ferreira (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Luiz Eduardo Prado da Fonseca (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Marcus Vinícius do Amaral Gama Santos (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Cristina Lhullier, Rodolfo Luís Leite Batista.....IX

PREFÁCIO

Renato Sampaio Lima, Sérgio Dias Cirino.....XIX

PARTE I

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL: DA REFORMA BENJAMIN CONSTANT ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

*Luísa Xavier de Brito Silva, Walter Aristóteles Oliveira
Miez, Sérgio Dias Cirino, Rodrigo Lopes Miranda, Paulo
Coelho Castelo Branco, Erika Lourenço.....23*

O ENSINO DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO NO INTERIOR DO MATO GROSSO DO SUL

*Letícia Martins Righi, Allana Patrícia da Silva, Maria
Eduarda Gregório dos Santos, Felipe Maciel dos Santos
Souza, Denise de Matos Manoel Souza.....61*

CLIO E PSYCHÉ VÃO À SALA DE AULA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Ana Maria Jacó Vilela, Filipe Degani Carneiro.....76

**NA BUSCA PELO ENSINO DE UMA HISTÓRIA
POLÍTICA E SOCIAL DA PSICOLOGIA: POR UM
NOVO LUGAR PARA A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA
NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

André Elias Morelli Ribeiro.....108

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ENSINO DE
HISTÓRIA DA PSICOLOGIA**

*Rodrigo Lopes Miranda, Gabriela Syperreck Ramires,
Isabella Espíndola Rodrigues, Letícia Andrade
Herrera.....145*

**CONTEMPLAR O BELO PARA CONHECER O
HUMANO E SUAS RELAÇÕES AO LONGO DA
HISTÓRIA: ENRIQUECENDO A FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA POR MEIO DA ARTE**

*Roberta Vasconcelos Leite, Yuri Elias Gaspar, Marcelo
Augusto de Oliveira, Maria Gabrielle Coelho
Caldeira.....174*

**O USO DE PODCASTS NO ENSINO DE HISTÓRIA
DA PSICOLOGIA EM UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Erika Lourenço.....224

**O USO DE BIOGRAFIAS E A PRODUÇÃO DE
VÍDEO-DOCUMENTÁRIOS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL**

*Rodolfo Luís Leite Batista, Andrêza Reis da Silva,
Fernanda de Cássia Oscar Otaciano.....247*

**O ENSINO DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA: RELATO
DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTUDO ORIENTADO,
EM GRUPOS E ACUMULATIVA**

Alcides José Sanches Vergara.....276

**O GRUPO DE ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS DE
PSICOLOGIA SOVIÉTICA DAS DÉCADAS DE 1930 E
1940: A PSICOLOGIA SOVIÉTICA CONTRA A
EXTREMA-DIREITA HITLERISTA**

*Juberto Antônio Massud de Souza, Brenda Rodrigues
Marcelino Alexandre, Bruna Torrecilha Cessel, Diego
Duarte Ribeiro, Guilherme José Pavesi, Letícia José
Pedrozo, Maria Eduarda Fiorini, Nathália Soares de
Lima.....298*

SABERES E FAZERES DA PSICOLOGIA BRASILEIRA

Anderson de Brito Rodrigues.....333

**PANDEMIA DE COVID-19: VIVÊNCIAS E
MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DA
PSICOLOGIA**

Dener Luiz da Silva.....368

MODELO PARA ANÁLISE ESTRUTURAL DE TEORIAS NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

William Barbosa Gomes.....401

PERCURSOS, RECURSOS, TRANSCURSOS E CURSOS EM HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

Arthur Arruda Leal Ferreira, Marcus Vinícius Amaral do Gama Santos, Raphael Thomas Pegden.....441

PARTE 2

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA PARA CURSO DE GRADUAÇÃO

William Barbosa Gomes.....481

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA: RECURSOS PARA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES E DE PSICÓLOGOS

Maria do Carmo Guedes.....496

A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA COMO DISCIPLINA DE MESTRADO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Inês Rosa Bianca Loureiro, Marisa Todescan Dias da Silva Baptista.....510

**ENSINO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E
DESENHOS ANIMADOS: POSSIBILIDADES DE
NOVAS ARTICULAÇÕES**

Cristina Lhullier.....529

**NOTAS SOBRE AS AUTORAS E OS
AUTORES**.....555

PANDEMIA DE COVID-19: VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

Dener Luiz da Silva

A memória humana é marcada por curiosas vicissitudes. Embora ainda não totalmente compreendida (BARTLETT, 1932; CANN; ROSS, 1989; JOVCHELOVITCH, 2012), diversas evidências indicam o quão deletério pode ser o tempo sobre ela (IZQUIERDO, 1989). O que ocorreu no pós pandemia de COVID-19 pode nos dar pistas para uma tal compreensão. De fato, essa não foi a única, sequer a primeira epidemia, na história da humanidade. Porém, talvez pela fluidez e excesso de informações, marcas precípuas da atual sociedade (CHAVES; MAIA FILHO, 2016), e pelo fato de ter sido vivenciada de modo exclusivo por cada país, região, cultura, corremos o risco de mitigarmos seu impacto, esquecendo as agruras, aprendizados e crescimentos ocorridos, tornando menos rica a memória social e, por consequência, a memória pessoal.

O presente capítulo visa, justamente, efetuar um exercício de memória, julgando e cotejando acontecimentos e experiências pessoais e comunitárias de um professor universitário de História da Psicologia. Início comentando sobre o período pré-pandemia auxiliando o leitor a compreender o pano de fundo geral. Em seguida, descrevo algumas das mudanças vivenciadas e significadas ao longo do período pandêmico. Foco nas estratégias de enfrentamento

pessoais e acadêmicas e teço algumas conclusões. Deixo ao leitor a tarefa de julgar, ao final, os acontecimentos e a sensibilidade do autor.

EM UM MUNDO QUE PARECIA IMUTÁVEL

No que concerne à atividade docente antes da pandemia, considerava minhas aulas majoritariamente tradicionais, no sentido amplo do termo: pelo e para o professor. Ou seja, aulas nas quais a maior parte do tempo era dirigida pelo professor - que traçava desde o início as diretrizes, metas - e para o professor, quer dizer, os alunos tinham de desempenhar ações que seriam avaliadas ou teriam como interlocutor principal, ao final, o professor. Selecionava textos a partir de um percurso pensado para favorecer uma base sólida em relação à história da Psicologia (BROŽEK; MASSIMI, 2002). Começava, geralmente, com uma discussão sobre o conceito e o “nascimento” da Razão na história ocidental, evidenciando o quanto essa trouxe uma novidade à forma de se relacionar com o mundo, as coisas, e nós mesmos (WOLFF, 1996). Percorria, em seguida, as contribuições de filósofos clássicos, mostrando que já, desde o princípio, estabeleceu-se uma dicotomia - e que mantém-se até os nossos dias - entre saber pautado na lógica, abstração e universalização (theoria) e saberes pautados na empiria, observação e experimentação (techné) (GOODWIN, 2005; OLIVEIRA, 2008).

Assim, partindo desse fundamento, adentrava na filosofia medieval e moderna, para aterrar, no século XIX, nas discussões que sustentaram o surgimento da Psicologia tal como a conhecemos: psicofisiologia, psicofísica, psicologia experimental. A terceira e quarta

parte do curso eram dedicadas às contribuições relativas ao século XX, grandes correntes ou abordagens, e aos primórdios da Psicologia Brasileira. Nas semanas finais abríamos espaço para apresentação de seminários com temáticas livres, relacionadas aos interesses dos alunos, sempre com a contribuição da história. Todo esse itinerário - de 12 a 13 textos por semestre - pautava-se em escritos diversos, cuidadosamente selecionados, o que não impedia, já adiante, uma certa sensação de 'conhecimento fragmentado', uma vez que não necessariamente os textos remetiam-se uns aos outros (exceção para os textos do manual "História da Psicologia Contemporânea" de James Goodwin, que compunham 4 da totalidade dos textos).

Com um fluxo de leitura intenso - média de um texto de 20 a 30 páginas por semana - porém ciente da necessidade pedagógica de fazê-los refletir sobre as questões propostas, buscava alternar aulas expositivas com dinâmicas e atividades de compreensão grupais usando dos saberes que fui adquirindo ao longo da minha trajetória enquanto professor e pesquisador especialista em Psicologia da Educação. Soma-se a isso, a consciência da situação singular na qual aqueles estudantes se encontravam - primeiro período do curso, início oficial com a Psicologia, grande parte deles proveniente de outras cidades. Por essa razão, tinha igualmente como meta a construção de um clima grupal que favorecesse a participação e o entrosamento entre os estudantes. Deste modo, era comum começar as aulas com dinâmicas de grupo visando o conhecimento mútuo, coesão e identidade grupal.

No quadro geral, portanto, apesar de ser um curso “tradicional”, era uma disciplina bastante apreciada pelos alunos, com altos índices de aprovação, na qual já vinha introduzindo elementos pedagógicos inovativos (a construção da avaliação em conjunto, o uso de arte, alguns elementos de pedagogias ativas etc.), mas que não traziam mudanças substanciais ou profundas e não alterava minha percepção sobre o fazer pedagógico, que continuava centrado no professor. Sobretudo, a questão do lugar que a unidade educacional ‘História da Psicologia’ ocupava no conjunto geral das demais disciplinas do curso, parecia não integrar-se adequadamente, sendo sentida por mim como mais uma unidade educacional entre outras. Será que a História da Psicologia é um saber geral que pode ser facilmente rearranjado e substituído pelas introduções históricas nas demais disciplinas? Ou há algo de específico e válido no ofertar uma unidade de ensino com esse saber na formação do psicólogo/a contemporâneo? Não é minha intenção responder exaustivamente a tais questões no presente texto, mas buscarei trazer subsídios a uma tal resposta.

A PRIMEIRA GRANDE MUDANÇA

Antes da pandemia COVID-19 já vivíamos um movimento de aceleração no uso das novas tecnologias porém, ao menos em minha experiência, eram utilizadas muito mais como acessórias, complementares e, quase sempre, com certa resistência por parte dos alunos. Solicitar a eles que realizassem uma atividade exclusivamente online era visto como sinal de incoerência diante do fato, simples, de estarmos vivenciando uma

experiência acadêmica presencial. Eles tinham razão. Nenhum de nós sabia o que nos esperava na virada dos anos 2019 e início do ano 2020.

Me recordo quando as primeiras notícias chegaram de um vírus com grande potencial pandêmico, em um lugar tão longínquo que sequer pensávamos pudesse, um dia, nos alcançar. Era já iniciado o ano letivo e perguntei aos meus alunos o que achavam. A resposta veio seca: “Esta é uma doença que ataca exclusivamente aos velhos, não nos preocupamos!” E eu já, na casa dos meus 50 anos, me questionava: será que o vírus é tão seletivo?

Fato é que não demorou muito para virem solicitações pela interrupção das aulas presenciais, as notícias dos primeiros casos no país, na região, cidade! Incertezas, informações contrárias, chuva de fake news etc.

Tenho uma vívida lembrança do período de lockdown (isolamento obrigatório e interrupção total das atividades presenciais). Me recordo, mais ainda, do sentimento de participação de uma mesma humanidade, da imagem de “estarmos em um mesmo barco”, ainda que, depois, percebamos que a economia e o pertencimento grupal, nos lançava em um mesmo mar (a pandemia), mas com recursos materiais e simbólicos (barcos) diversos. Medidas comportamentais como o uso de máscaras, lavar as mãos, isolamento social eram propostas e assimiladas em diferentes níveis de compreensão e entendimento por parte da população (DEL-MORAL-PÉREZ et al., 2021).

Foi durante esse primeiro período pandêmico, em isolamento, que tive uma das experiências mais

importantes da minha vida: acompanhar meu pai em sua última internação hospitalar. Não tenho como negar que, a princípio, a pandemia e a obrigação de interrompermos toda e qualquer atividade profissional, permitiu a mim me deslocar para o sul do país - moro atualmente no interior de Minas Gerais - e acompanhar de perto o tratamento de saúde desse meu ente querido. Agradecia, mentalmente, aquela situação que acometia a todos mas, por outro lado, me dava a oportunidade de estar, por três meses, ao lado dele, até seu passamento, em 23 de maio de 2020.

Os dias, horas, meses ao lado do meu pai em um leito de hospital, me permitiram revisar quase completamente os anos anteriores e, sobretudo, reavaliar meu relacionamento com aquele homem que me havia gerado 50 anos antes. Filho de lavrador e, ele mesmo, trabalhador braçal, artesão e sapateiro, cujo trabalho sustentou dignamente sua família e tinha permitido que eu, filho mais velho, pudesse seguir meus sonhos de aprendizado e conhecimento.

Estar diante de alguém que sofre traz consequências. Meu pai faleceu em um hospital público, mas não faleceu por decorrência do SARS-CoV-2 (2019). Vivenciar esse luto num momento histórico onde milhares de outras pessoas estavam igualmente diante da morte aumentou em mim o sentimento de pertencimento a uma mesma espécie e comoção diante do sofrimento alheio. Não que eu fosse insensível, mas creio que essa vivência me auxiliou a diferenciar entre o virtual e o real do sofrimento e, adicionalmente, a relativizar diversas coisas na minha vida, dentre elas meu trajeto profissional, colocando-o em uma nova perspectiva. Por fim, a desejar

compreender as músicas que a vida toca para, quando possível, escolher qual e como dançar.

Toda essa compreensão, reelaboração, não foi feita em isolamento de fato, quero dizer, não foi feita apenas entre mim e mim mesmo. Ajudado por amigos, comunidade, familiares, outros “eus significativos” que, graças às novas tecnologias, não me permitiram sentir-me só sequer um momento. Isso só reforçou minha convicção de que a interação social, o trabalho grupal, mediados ou não pelas novas tecnologias, são essenciais para nossa constituição humana e, sobretudo, para o enfrentamento de situações limite como a que enfrentávamos.

No livro “Ensaio sobre a Cegueira”, de José Saramago, o autor retrata uma pandemia de casos de cegueira instantânea, supostamente ativada ao contato com pessoas que ficaram cegas. O livro narra os acontecimentos em um abrigo no qual são isolados em quarentena forçada um conjunto de cegos, dentre eles o médico que por primeiro diagnosticou o evento no país. O narrador toma, às vezes, a percepção geral dos envolvidos, e em outras assume a perspectiva de um dos personagens, único vidente naquela situação. A história nos envolve a tão ponto que não é possível deixar de questionar o valor do ‘olhar-enxergar’ em nossa sociedade e o quanto poder observar uma situação sobre outros ângulos permite-nos avaliar e posicionar-se diversamente.

Voltando para nossa concretíssima pandemia de COVID-19, logo brotaram nos diversos meios de comunicação dezenas, centenas de “guias de cegos” em meio a situação. Alguns bem intencionados, outros tão

cegos quanto os que desejavam guiar. Poucos, no entanto, admitiam não ter uma saída mágica, e um grupo ainda menor procurava enfrentar a realidade com simplicidade. Sou grato, pois, a alguns amigos que, embora não apontando qual caminho seguir, apostaram no trabalho pessoal que aquele momento exigia, afirmando que a pior consequência que se poderia ter na pandemia era perdemos a oportunidade de crescermos existencialmente (CARRÓN; GUERCIO, 2020).

A universidade brasileira demorou a assimilar o impacto (CAVALCANTI; GUERRA, 2021). A primeira ação, necessária, de pararmos as atividades reduzindo o contato entre as pessoas foi efetiva e imediata. Entretanto, sair da condição de letargia exigiu um reconstruir-se, reimaginar-se enquanto universidade e prática educativa. Não quero me esquecer que, durante a pandemia, tivemos um governo federal que não dialogava com a Universidade de seu país, mostrava-se avesso ao pensamento científico e à prática racional, propunha uma reforma artística - inspirada em Goebbels - pressupondo que toda classe artística fosse motivo de condenação, perdendo a oportunidade de compreender a riqueza que é a produção artística e cultural enraizada em nossas condições históricas (ALEGRETTI; BARRUCHO, 2020). Apesar de reconhecer as dificuldades de estarmos vivenciando um momento histórico sem precedentes, não há como não entristecer-se em verificar que, no nível federal, somente em 04 de maio de 2021, mais de um ano do início da pandemia, era aprovado um protocolo para a gestão da crise nas universidades federais (BRASIL, 2021).

A saída possível para aquele momento histórico, a retomada das aulas em sistema remoto, precisou passar por diversas sondagens, aprovações e discussões em âmbito dos Conselhos Superiores na instituição onde trabalho. Aprovou-se, inclusive, verbas específicas para a redução da distância entre aqueles que já possuíam os meios para poder usufruir do novo sistema (aulas e interações através da internet) e uma parcela considerável que estava como que alijada dessa condição (UFSJ, 2020).

Entrementes, destaco o esforço institucional em propor formações específicas para os professores, visando apresentar as tecnologias disponíveis, novas alternativas possíveis no novo contexto. Era o estabelecimento da diferença entre uma educação síncrona ou assíncrona, ou seja, a ser realizada no mesmo tempo (mas não necessariamente no mesmo espaço) ou em tempos e espaços diversos; e o reconhecimento da possibilidade de um ensino híbrido onde o novo e o 'antigo' podiam conviver (PIMENTEL; ARAÚJO, 2020).

Claramente se via que professores e educadores que já faziam uso, em atividades precedentes à pandemia, das novas TICs (tecnologias de Informação e Comunicação), tinham um melhor desempenho e aparentavam maior tranquilidade em administrar as novas demandas. Muitos professores, porém, encontravam-se afastados do uso adequado das novas tecnologias. A situação era singular e sem precedentes. Todos precisávamos aprender. Assim, eu que me defino como ser aprendiz, percebi que a pandemia estava sendo, não havia como negar, uma bela oportunidade para movermo-nos, adaptarmos em sentido piagetiano,

376

alterarmos nossos esquemas “habituais”, visando responder de forma mais adequada às novas demandas (PIAGET, 2013). Como resultado, viu-se uma grande quantidade de projetos e práticas inovadoras. Na UFSJ, por exemplo, fomentou-se projetos de atendimento às populações mais vulneráveis, sobretudo às classes profissionais ligadas à saúde, onde já o fazer remoto não era tido como obstáculo intransponível sequer para a prática psicológica clínica de tipo emergencial (SILVA, 2020).

DOIS GRUPOS ENTRE PARES - RESSIGNIFICANDO O ENSINO E O CONTEÚDO

Nesse contexto de autoformação, foram significativos a contribuição de dois grupos aos quais participei, permitindo o repensar sobre os métodos de ensino e, igualmente, sobre o conteúdo a ser ministrado: Faculty Learning Community da UFSJ e Micro-Grupo História da Psicologia e Historiografia da Ciência.

Ambos os grupos surgiram durante o período de lock-down e ocorriam através de plataformas online. O primeiro deles, constituído por 12 professores da UFSJ, de diferentes departamentos, mas com um grupo majoritariamente de professores da Engenharia Elétrica, reunia-se semanalmente e tinha como objetivo principal repensar questões ligadas às metodologias ativas de aprendizagem no ensino remoto que se iniciava (segundo semestre de 2020). O segundo grupo, derivado de uma das atividades relacionadas ao XVIII Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), Grupo de Trabalho (GT) História da Psicologia, constituiu-se entre professores e alunos de

pós-graduação que tinham como interesse compreender as possíveis relações entre historiografia contemporânea nas ciências, história e historiografia da Psicologia, sobretudo nos seus aspectos teórico-metodológicos.

Tal como afirmado anteriormente em relação à importância de ter tido pessoas as quais me ajudavam a ressignificar o contexto pandêmico, ter a possibilidade de participar destes dois grupos foi decisivo no sustentar as diversas mudanças que iriam ocorrer posteriormente.

Certo que educar, em sentido amplo, não se resume a dominar uma série de técnicas ou habilidades específicas. Sustentado pelas mudanças pessoais descritas anteriormente, reconhecia que a pandemia era uma oportunidade para repensar o lugar, os métodos e o conteúdo das atividades didáticas as quais era responsável.

No que diz respeito à unidade educacional História da Psicologia tratava-se, pois, de uma mudança de grande monta. Primeiro, de ordem quantitativa. Dos 13 textos que costumava utilizar, dado a exigência de alterarmos o modo de apresentação (ensino remoto), e a redução do período letivo (de 19 semanas para 12 semanas), reduziu-se para 6 textos principais. Continuava a propor, ao final do percurso, um momento no qual os alunos pudessem escolher um tema que lhes fosse de interesse e apresentasse na nova modalidade online.

Essa redução drástica da quantidade de textos exigiu uma decisão que se baseou muito mais numa escolha pessoal de textos tidos por mim como “essenciais”, aos quais me sentia confortável para explorar ativamente, mas que permitissem manter a curiosidade e a beleza do conhecimento histórico sobre nossa ciência e

profissão. Abri mão de efetuar todo o percurso filosófico e passei a apresentá-lo eu mesmo, de forma sintética enfatizando elementos que achava importantes (como a estruturação geral do pensamento ocidental através da filosofia greco-judaico-cristã). Concentrei o “meio” do curso nas principais correntes psicológicas - Estruturalismo, Behaviorismo, Gestalt, Psicanálise - e, ao final, continuei com ênfase na história local, aproveitando da riqueza de fazermos parte de um curso que tinha suas raízes em um conjunto de saberes e fazeres ligados à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São João Bosco, criada em 1954, na qual existia o primeiro laboratório de Psicologia da região (BATISTA e SILVA, 2022; BATISTA; LIMA; SILVA, 2022; BATISTA; SILVA; VIEIRA-SILVA, 2022; LIMA; SILVA, 2013).

Porém, uma segunda mudança pode ser identificada como de ordem qualitativa. Posso afirmar que uma tal redução no volume de textos ofertados exigiu de mim uma mudança de paradigma em relação ao lugar da atividade de leitura no ecossistema da disciplina. Confesso que acreditava que manter aqueles textos todos era quase como um “fetiche”, garantia que, ao menos, eles teriam uma formação teórica de qualidade. A pandemia, porém, nos obrigava a sermos honestos conosco mesmos, e sendo franco, a quantidade de textos a serem lidos não era, de fato, garantia de efetiva leitura. Assim, era preciso apostar na liberdade e autonomia do aprender (GIUSSANI, 2004), tentando dar a eles os motivos para lerem os poucos textos apresentados e, ainda, desejarem aprofundar e aperfeiçoar o entendimento.

As atividades realizadas nos dois grupos de pares aos quais frequentei foram, de fato, indispensáveis para a consolidação de tais mudanças, sobretudo para a proposta de uma nova maneira de se apropriar das leituras por parte dos estudantes. Na Faculty Learning Community (FLC) da UFSJ discutia-se e aplicava-se entre os membros métodos de aprendizagem ativa que ressaltavam o protagonismo do aprendiz. As FLCs são grupos de professores universitários que se reúnem com objetivo de aprimoramento profissional, resignificando a identidade e enfrentando coletivamente as dificuldades e desafios da profissão (COX, 2004). Diferentemente das propostas institucionais, internas ou externas à Universidade, as FLCs são gerenciadas e organizadas pelos próprios pares, estabelecendo-se uma dinâmica horizontal de trabalho, favorecendo o estabelecimento de vínculos e efetivo aperfeiçoamento. Nossa FLC foi a primeira da UFSJ, e surgiu como resposta ao desejo de seus membros de conseguirem melhorar suas práticas pedagógicas durante a pandemia. Além disso, como surgiu durante os primeiros meses do período de lockdown serviu, igualmente, como espaço de trocas e apoio psicológico entre os membros, já que partilhávamos de um mesmo ambiente de trabalho. Outros resultados podem ser vistos e analisados em Silva et al. (2022).

Nos encontros da FLC pensava-se na importância de ofertarmos uma experiência unitária e menos fragmentada da produção do conhecimento durante o percurso de aprendizado universitário. Com base em alguns estudiosos do currículo, discutimos o risco, sempre mais presente, de termos em uma mesma graduação

380

unidades de ensino que não apenas não se complementam mas, ao contrário, rivalizam e fragmentam o conhecimento (GIANESI; MASSI; MALLETT, 2020). Passei a questionar o quanto os objetivos de aprendizado descritos no plano de ensino eram exclusivos daquela unidade de ensino ou podiam, talvez até deveriam, articular-se com outros objetivos de outras disciplinas, reforçando-se mutuamente. Isso me obrigava a olhar para a totalidade da graduação e para as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2023) buscando entendê-las como um todo, ainda que multifacetado. Ter participado como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsável pela proposta de reforma curricular, foi de grande valia pois me permitiu estar em contato com a totalidade das unidades de ensino, sua dinâmica de encaixe e sucessão no currículo.

Mas foi no trabalho junto à FLC da UFSJ que se fomentou a ideia de reconstruir os planos de ensino e de aula baseados em competências e habilidades que se espera o aluno possa apresentar de forma concreta (visível) ao final e, com base nisso, determinar o conteúdo a ser ministrado, movimento contrário ao que se fazia tradicionalmente, já que antes o conteúdo definido anteriormente é quem “determinava” as competências futuras.

Sabemos, no entanto, que a discussão sobre o conceito ‘competência’ não é simples e que traz, em si, um conjunto de dificuldades como o mal uso que se possa fazer dessa concepção por uma prática educativa tecnicista e neoliberal (LIMA; SOUZA, 2014). A proposta, no entanto, era usar do conceito sob uma perspectiva que

incorpore as trocas sociais e não se concentre apenas em habilidades e estruturas cognitivas individuais (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2017). Um incremento em objetividade, contextualização e compromisso ético que, de fato, vem sendo almejado por diversas entidades nacionais e internacionais responsáveis pelo ensino de Psicologia (IAAP; IUPSIS, 2016). Estimulado pelas discussões e trabalhos da FLC, iniciava as aulas construindo com o grupo situações ou desafios profissionais nas quais pudéssemos distinguir “saberes” “habilidades” e “valores” requeridos para a compreensão da mesma.

Por fim, ainda de ordem qualitativa, somou-se o fato de eu - enquanto pessoa e ser humano - ter mudado, estar mais sensível e faminto por encontrá-los efetivamente (seja online ou presencialmente). As tradicionais dinâmicas de grupo iniciais continuaram, assim como os passeios ao Centro Histórico da cidade e ao Centro de Documentação e Pesquisa em História da Psicologia (CDPHP/UFSJ), mas agora não tinham apenas como objetivo a construção de um clima favorável para a condução das aulas, ou a mera ilustração de um Acervo histórico, objetivavam, outrossim, oferecer aos alunos um espaço de acolhimento e troca de experiências, e de fazê-los entrar em contato com a realidade concreta, os traços históricos (no caso da visita ao Acervo) da história da Psicologia que lhes dizia respeito. Ocorria um deslocamento sutil mas importante: as aulas eram produzidas para eles (alunos) e não apenas suas cognições, mas sua individualidade (ALENCAR SEGUNDO JÚNIOR, 2016; DANTAS, 1992).

O uso das máscaras - que permaneceram por quase dois anos! - não impedia de promover um olhar à totalidade dos sujeitos. Valorizava-se, os aspectos não cobertos pelo tecido, o contorno dos olhos, o tom de voz, outros elementos que eram igualmente importantes para a constituição de nossa identidade.

Fazemos notar, entretanto, as especificidades do saber a ser construído e trabalhado na unidade de ensino História da Psicologia. Assim, além das contribuições relacionados à forma ou metodologias educacionais ativas provenientes do meu pertencimento à FLC, as discussões efetuadas junto ao segundo grupo de pares - Micro grupo Historiografia das Ciências e História da Psicologia - favoreceram a discussão sobre o conteúdo em si da unidade de ensino: história da psicologia. Discussões sobre a importância do raciocínio histórico, definição de tempo, identificação de limites ou preconceitos aos quais todo historiador deve enfrentar, o reconhecimento da historicidade de qualquer proposta teórica, eram compreendidos como habilidades e competências que deveriam ser promovidas.

Muito mais do que o conteúdo em si, o modo de pensar a história pode ser tão ou mais importante. As discussões no Micro Grupo versaram sobre os principais autores da filosofia e sociologia da ciência e suas contribuições para o repensar do modo de se fazer história (historiografia) na Psicologia. O reconhecimento de que a Ciência ocidental é uma prática consolidada na interface entre a sociedade e a cultura (SPATTI; SERAFIM; DAGNINO, 2021), de que passa por momentos de alta concordância em relação aos objetos e métodos a serem utilizados para sua produção - ciência

normal - mas que, por vezes, exige a ressignificação de dados anômalos ou situações revolucionárias (KUHN, 1998), proporcionou uma percepção dinâmica, não estática, do fazer científico. Através do Microgrupo pude discutir o papel dos 'programas de investigação' na ciência psicológica:

(...) la teoría de la gravitación de Newton, la teoría de la relatividad de Einstein, la mecánica cuántica, el marxismo, el freudianismo, son todos programas de investigación dotados cada uno de ellos de un cinturón protector flexible, de un núcleo firme característico pertinazmente defendido, y de una elaborada maquinaria para la solución de problemas. Todos ellos, en cualquier etapa de su desarrollo, tienen problemas no solucionados y anomalías no asimiladas. (LAKATOS, 1989, p. 9)

Com uma concepção mais alargada de prática científica favorecido pelo conceito de 'programas de investigação', pude acompanhar o surgimento das várias propostas ao longo da história e perguntar sobre quais são os 'núcleos duros' de cada proposta psicológica que veio surgindo ao longo do século XX, além de permitir pensar sobre as estratégias que os proponentes de cada programa usavam para assimilar anomalias ou fatos que resistiam a uma assimilação imediata por parte da teoria. Deste quadro ressalta-se, ainda, que as teorias, explicações e práticas não são em si eternas ou definitivas, merecendo do historiador toda humildade e simplicidade no apresentá-las. O que não quer dizer que seja sinônimo de relativismo, pois a cada momento a ciência encontra-se na sua melhor condição de responder às questões que procura enfrentar.

ALGUNS ASPECTOS PRÁTICOS - INOVAÇÕES NA AVALIAÇÃO

Todo esse conjunto de mudanças, seja na forma quanto no conteúdo da unidade de ensino História da Psicologia, teve igualmente repercussões no processo avaliativo. De fato, seria contraditório pensarmos em algumas mudanças de conteúdo e de postura pedagógica sem que incidissem sobre o quê e como avaliar.

Como dito anteriormente, graças ao pertencimento a área da Psicologia da Educação, mesmo antes do período pandêmico, era comum repensar o uso das práticas avaliativas. No Brasil, de modo particular, a Psicologia Escolar e Educacional, enquanto área de conhecimento, vem se manifestando sobre o bom uso de práticas pedagógicas e avaliativas que visem promover a equidade, inclusão e que favoreçam e estimulem o aprendizado e não apenas o quantifiquem (ALVES; FARIA; PEREIRA, 2023). Essa temática é, por certo, muito significativa na atual conjuntura - pós pandemia - uma vez que diante do uso massivo das novas tecnologias, da aceitação e demanda por ensino no qual os alunos sintam-se mais engajados e participativos, o uso de práticas avaliativas tradicionais é, no mínimo, contraprodutivo e revelador de certa incoerência por parte do professor (BROWN; SAMBELL, 2020; GIANESI; MASSI; MALLETT, 2020). Vários pesquisadores têm se dedicado a esta questão mostrando algumas evidências do bom uso de práticas avaliativas que não apenas ocorrem ao longo do processo de ensino - avaliações progressivas - mas que, igualmente, favoreçam o

aprendizado em si, avaliar para aprender (CARLESS; BOUD, 2018; LITTLE et al., 2023).

Deste modo, posso afirmar que mesmo antes da pandemia já utilizava de uma prática avaliativa diversificada: uso de mapas mentais/conceituais para avaliar compreensão de textos ou apresentações; trabalhos práticos e exercícios de experimentação para explorar questões metodológicas; confecção de um Jornal da turma para favorecer a integração da turma e compreensão inicial da cultura universitária, seminários com temáticas livres para promover a implicação pessoal e grupal diante de temas e questões de interesse; relatórios e atividades escritas para avaliar a escrita acadêmica e, por fim, preparávamos juntos, eu e os alunos, num processo de construção de questões e escolha das mesmas, a avaliação final. Esta última prática causava alguns espantos, já que no momento da avaliação eles já sabiam quais eram as questões que iriam estar presentes.

Durante a pandemia e pós-pandemia, no entanto, apesar de continuar usando algumas destas atividades avaliativas, o olhar e a percepção sofreram modificações. O foco agora nas competências e habilidades, sem abrir mão de construir com os próprios alunos o elenco das mesmas, juntamente com a busca de integrar de forma mais adequada a disciplina com o conjunto de disciplinas do curso - visão mais integradora - culminava em uma mudança de perspectiva: a disciplina deveria responder às necessidades do curso e não apenas as minhas. Dois exemplos podem favorecer a compreensão. O primeiro deles diz respeito à proposta de uma atividade prática. Em uma disciplina eminentemente teórica, cujos objetivos

386

são a discussão e apropriação de narrativas, fatos e acontecimentos históricos, introduzir uma avaliação deste outro nível parecia artificial. No entanto, usando da imaginação e da liberdade no amplo espectro do que poderíamos chamar “estudo de caso”, produzi uma apostila na qual propunha aos alunos a identificação de um caso famoso ou importante para a História da Psicologia e convidava os alunos a fazer uma investigação teórica articulando os conhecimentos disponíveis para a compreensão do caso escolhido a eventos ou casos semelhantes encontrados na internet, à guisa de correlação. No Anexo 1 se pode acessar essa apostila e verificar os múltiplos caminhos possíveis na execução da tarefa.

Competências profissionais não são aprendidas ou construídas em uma única disciplina. No entanto, traços e elementos constitutivos das mesmas e habilidades, podem e devem ser treinadas e praticadas ao longo de todo o curso. Na atividade acima visava fomentar a compreensão e delimitação de um caso como unidade de investigação; ler e analisar material acadêmico e profissional; promover o raciocínio histórico; trabalho em equipe e redação acadêmica.

Um segundo exemplo trata-se do uso de Rubricas para a avaliação entre pares do desempenho durante a apresentação dos seminários finais. O deslocar o ponto de avaliação do professor para os próprios colegas favorece a produção de seminários que não visam “impactar o professor”, mas, sobretudo, comunicar eficazmente os conteúdos para a plateia. Aqui, novamente, pode-se verificar o deslocamento entre uma avaliação do aprendizado para uma avaliação para o

aprendizado (BROWN; SAMBELL, 2020). Na prática as Rubricas eram apresentadas aos alunos com antecedência e discutidas sobre seu significado. Durante a apresentação dos seminários os alunos respondiam a um formulário no qual eram convidados, entre outras coisas, a usarem das rubricas para avaliarem o desempenho dos grupos. A nota final dessa atividade era uma síntese entre as avaliações dos colegas e a contribuição do professor. Pode-se acessar as Rubricas construídas para avaliação entre pares no Anexo 2.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A pandemia e todo o conjunto de acontecimentos que vieram em decorrência provocaram diversas mudanças. Posso afirmar que tornei-me mais poroso às questões que, talvez, demorariam a serem colocadas: qual o lugar da História da Psicologia em um curso de graduação em Psicologia? Quais habilidades essa disciplina, proposta de uma maneira mais ativa, poderia fomentar e favorecer? O que eu, homem, branco, hétero, católico, casado posso ofertar enquanto humanidade aos meus alunos e alunas? Qual o lugar da docência na condição de professor e pesquisador em uma Universidade pública? Quanto devo e posso melhorar minha prática docente?

Tive a sorte - ou grande oportunidade - de não me sentir sozinho ao longo deste caminho. Reconheço que na base de todas as mudanças efetuadas estão diversos "outros significativos" que me ajudaram a me constituir. No presente texto destaquei dois grupos e procurei descrever as diversas mudanças ocorridas na unidade de

ensino História da Psicologia, mas também na minha percepção e postura enquanto educador e ser humano.

Acredito que a unidade educacional História da Psicologia, desde que articulada à totalidade do projeto pedagógico do curso, pode e deve possuir autonomia disciplinar, trazendo contribuições específicas, como o aprender a distinguir e superar alguns preconceitos históricos, valorizar o pensamento crítico, relativizar o saber instituído, reconhecendo suas raízes históricas e socio-culturais.

A vivência de experienciar a dor pela morte de familiares e de tantos amigos e colegas de trabalho durante o período pandêmico - tais como o prof. Carlos Henrique de Souza Gerken - geraram em mim um sentimento de urgência e de não desejar nada menos do que algo que fosse belo e grande. Me recordo que, embora mesmo antes da pandemia tivesse alegria e prazer na prática educativa, durante o período pandêmico e pós-pandêmico corria para as salas de aula e atividades didáticas com fome de humanidade, de encontrar pessoas, rostos, vivências, histórias. Imagino, mas isso são só hipóteses, que até meu rosto tenha mudado e me tornado mais simpático para os alunos.

Por acreditar e valorizar todo esse caminho de memórias e vivências, sempre que podia, apresentava aos alunos a poesia "Se eu fosse eu" de Clarice Lispector, cujo primeiro trecho finalizo esse ensaio, por refletir a alegria e aventura de desejar ser quem se é:

Quando eu não sei onde guardei um papel importante e a

procura revela-se inútil, pergunto-me: se eu fosse eu e

tivesse um papel importante para guardar, que lugar

escolheria? Às vezes dá certo. Mas muitas vezes fico tão

impressionada pela frase "se eu fosse eu", que a procura

do papel se torna secundária, e começo a pensar, diria

melhor, SENTIR. (...)

REFERÊNCIAS

ALEGRETTI, Laís; BARRUCHO, Luis. "Na Alemanha ele estaria preso": Vídeo de Alvim inspirado em Goebbels configura apologia ao nazismo, diz presidente da OAB.

BBC News Brasil, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51149263>. Acesso em: 8 jun. 2023.

ALENCAR SEGUNDO JÚNIOR, Eudes Basílio De. A constituição do eu e a alteridade: diálogos entre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a psicologia psicogenética de Henri Wallon. 2016. Dissertação Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22805>. Acesso em: 8 out. 2020.

ALVES, Iron Pedreira; FARIA, Ivan; PEREIRA, Juliana Laranjeira. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, [S. l.], v. 9, p. e023035-e023035,

2023. ISSN: 2446-9424. DOI:
10.20396/riesup.v9i00.8668636.

BARTLETT, Frederic Charles. **Remembering: A study in experimental and social psychology**. New York, NY, US: Cambridge University Press, 1932. xix, 317 p. (Remembering: A study in experimental and social psychology). ISBN: 978-0-521-48278-3.

BATISTA, Rodolfo Luis Leite; LIMA, Danielle Abrantes Campos; SILVA, Dener Luiz Da. Luiz Zver – Portal Pioneiros. *Em: Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil*, 2022.

BATISTA, Rodolfo Luís Leite; SILVA, Dener Luiz Da; VIEIRA-SILVA, Marcos. Mendes de Oliveira, Ralfy. *Em: The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Cham: Springer International Publishing, 2022.

BATISTA, Rodolfo Luis Leite; SILVA, Dener Luiz Da. O Ensino e as Práticas Psicológicas nos Primeiros Anos da Faculdade Dom Basco de Filosofia, Ciências e Letras em São João dei-Rei: Antecedentes Históricos da Criação do Curso de Psicologia. *Em: RODRIGUES, Adriana Guimaraes; PIMENTEL, Alessandra; TONDIN, Celso Francisco; SILVA, Dener Luiz Da; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho Dos; ANDRADE, Mario Cesar Rezende; BATISTA, Rodolfo Luis Leite; LEAL, Rosângela Maria Almeida Camarano (org.). 50 Anos do Curso de Psicologia da UFSJ (1972-2022): algumas histórias*. São João del Rei, MG: Editora da UFSJ, 2022. p. 164. ISBN: 9786588228203. Disponível em:

<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/50%20anos%20Curso%20Psicologia%20UFSJ.pdf>.

BRASIL. Protocolo de Biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino.

Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://paineis.dsbr.org/cartilha/cartilha.pdf>.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC)/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 11 DE OUTUBRO DE 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. 11 out. 2023.

BROWN, Sally; SAMBELL, Kay. Changing assessment for good: a major opportunity for educational developers. Staff and Educational Development Association (SEDA) of United Kingdom 2020. Disponível em: <https://www.seda.ac.uk/wp-content/uploads/2021/04/Paper-for-SEDA-Changing-assessment-for-good-a-major-opportunity-for-educational-developers-4.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

BROŽEK, Josef; MASSIMI, Marina. Curso de introdução à historiografia da psicologia: apontamentos para um curso breve. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, [S. l.], v. 3, p. 112-131, 2002.

CANN, Arnie; ROSS, Debra A. Olfactory stimuli as context cues in human memory. **The American Journal of Psychology**, US, v. 102, p. 91-102, 1989. ISSN: 1939-8298. DOI: 10.2307/1423118.

CARLESS, David; BOUD, David. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [S. l.], v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018. ISSN: 0260-2938. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354.

CARRÓN, Julián; GUERCIO, Vincenzo. La pandemia ha messo in luce il vuoto esistenziale. **L'eco di Bergamo**, Bergamo, Italia, p. 49, 2020.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 30, p. 73-93, 2021. ISSN: 0104-4036, 1809-4465. DOI: 10.1590/S0104-40362021002903113.

CHAVES, Hamilton Viana; MAIA FILHO, Osterne Nonato. Percepção de tempo e necessidade de atividade na sociedade do excesso: educação no contexto das tecnologias digitais. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 71, 2016. ISSN: 1676-2592. DOI: 10.20396/etd.v18i1.8635719.

COX, Milton D. Introduction to faculty learning communities. *Em*: COX, Milton D.; RECHLIN, Laurie (org.). **Bulding Faculty Learning Communities. New Directions for Teaching and Learning**. [s.l.] : Jossey-Bass, 2004. v. 2004. p. 5-23. (J-B TL Single Issue Teaching and Learning 97). ISBN: 978-0-7879-7568-5. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.129>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DANTAS. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon1992.

DEL-MORAL-PÉREZ, María Esther; BELLVER-MORENO, María del Carmen; GUZMÁN-DUQUE, Dra Alba Patricia; LÓPEZ-BOUZAS, Nerea. Youth awareness against COVID-19 in Spain and Latin America: analysis of spots on YouTube. **Revista Latina de Comunicación Social, English ed.**, Tenerife, Spain, n. 79, p. 23-50, 2021. DOI: 10.4185/RLCS-2021-1510.

GIANESI, Irineu Gustavo Nogueira; MASSI, Juliana Machado; MALLET, Débora. **Formação de Professores - No Desenho de Disciplinas e Cursos**. 1ª edição ed., São Paulo, S.P.: Atlas, 2020. ISBN: 978-85-970259-0-3.

GIUSSANI, Luigi. **Educar é um risco: Como criação de personalidade e de história.** Tradução Neófita Oliveira, Francesco Tremolada. Bauru, S.P.: EDUSC, 2004. ISBN: 85-7460-230-2.

GOODWIN, C. James. **História Da Psicologia Moderna.** São Paulo, S.P.: Editora Cultrix, 2005. 592 p. Google-Books-ID: sM4ZMClj6O4C. ISBN: 978-85-316-0871-1.

IAAP, International Association of Applied Psychology; IUPSYS, International Union of Psychological Science. **Declaração Internacional de Competências Fundamentais no Exercício Profissional em Psicologia.** 2016. Disponível em: https://psychcompinternational.org/wp-content/uploads/2021/05/ipcp_declaration_portuguese.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estudos Avançados, [S. l.]**, v. 3, n. 6, p. 89-112, 1989.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Narrative, Memory and Social Representations: A Conversation Between History and Social Psychology. **Integrative Psychological and Behavioral Science, [S. l.]**, v. 46, n. 4, p. 440-456, 2012. ISSN: 1932-4502, 1936-3567. DOI: 10.1007/s12124-012-9217-8.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** 5ª ed., São Paulo, S.P.: Perspectiva, 1998. 00182.

LAKATOS, Imre. **La metodología de los programas de investigación científica.** Madrid, España: Alianza Editorial, 1989. ISBN: 84-206-2349-0.

LIMA, Danielle Abrantes Campos; SILVA, Dener Luiz Da. O serviço de orientação profissional da Faculdade

Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João Del - Rei, no período de 1963 a 1965: uma contribuição à história da psicologia. *Em: X ENCONTRO CLIO - PSYCHÉ ? INSTITUIÇÕES, HISTÓRIA, PSICOLOGIA IV ENCONTRO DA REDE IBEROAMERICANA DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA PSICOLOGIA* 2013, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2013 ISBN: 23172827.

LIMA, Vinicius Cesca De; SOUZA, Régis de Toledo. Formação humana e competências: o debate nas diretrizes curriculares de psicologia. *Psicologia & Sociedade*, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 792-802, 2014. ISSN: 0102-7182. DOI: 10.1590/S0102-71822014000300027.

LITTLE, Tegan; DAWSON, Phillip; BOUD, David; TAI, Joanna. Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [S. l.], p. 1-14, 2023. DOI: 10.1080/02602938.2023.2177613.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, 2017. ISSN: 0102-3772, 1806-3446. DOI: [10.1590/0102-3772e32ne212](https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212). Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ptp/a/XpJ5LQbmPjGfSPNcr4rLXzN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2022.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. A Técnica, a Techné E a Tecnologia. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 1-13, 2008. ISSN: 1807-9342, 1679-2009. DOI: 10.5216/rir.v2i5.510.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da inteligência**. Tradução Guilherme João de Freitas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. 137 p. 01925. ISBN: 978-85-326-4680-4.

PIMENTEL, Mariana; ARAÚJO, Renata. #FiqueEmCasa, mas se mantenha ensinando-aprendendo: algumas questões educacionais em tempos de pandemia. **Horizontes SBC (Online)**, [S. l.], 2020. ISSN: 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/03/30/fiqueemcasa/>. Acesso em: 1 maio. 2020.

SILVA, Dener Luiz Da. "Cuidando de quem cuida": acolhimento psicológico a profissionais da saúde durante a pandemia de COVID-19. Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP)

SILVA, Dener Luiz Da et al. Vivenciando Metodologias Ativas na Universidade: a experiência de uma Comunidade de Aprendizado entre Professores. *Em*: AZZALIS, Lígia; CAMELO, Clemil; DANTAS, Manuel (eds.). **Metodologias Ativas experimentação e investigação**. São Paulo, S.P.: V&V Editora, 2022. ISBN: 9786588471531. DOI: 10.47247/LA/88471.53.1.15. Disponível em: <https://ebook.vveditora.com/ma-invest>. Acesso em: 27 maio. 2023.

SPATTI, Ana Carolina; SERAFIM, Milena Pavan; DAGNINO, Renato Peixoto. Evidências da anomalia e atipicidade da Política de Ciência e Tecnologia nos discursos de gestores de Agências de Inovação. **Sociologias**, [S. l.], v. 23, p. 336-365, 2021. ISSN: 1517-4522, 1807-0337. DOI: 10.1590/15174522-104160.

UFSJ, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Editais 003 UFSJ/PROAE Modalidade Aquisicao de Computador**. 2020. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proae/Auxilio%20Inclusao%20Digital/Editais_003_UFSJ_PROAE_Modalidade_Aquisicao_de_Computador.pdf. Acesso em: 8 jun. 2023.

WOLFF, Francis. Nascimento da razão, origem da crise.
Em: NOVAES, Adauto (org.). **A crise da Razão**. São
Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Anexo 1

Trabalho Estudo de Caso em História da Psicologia



ESTUDO DE CASO

Você sabia que muitos das principais teorias psicológicas que possuímos atualmente foram produzidas a partir de ESTUDOS DE CASO?

O caso de **Anna O**, explicado por Sigmund Freud (1856-1939) ou o do jovem Victor de Aveyron, encontrado nas florestas francesas e acompanhado por longos anos pelo médico Jean-Marc Itard (1774-1839), são alguns poucos exemplos de como a observação atenta, cuidadosa e, sobretudo, verificada através de novas e complementares experiências, pode ser de grande utilidade na construção do conhecimento psicológico.

Mas o que vem a ser um ESTUDO DE CASO? A esta questão, podemos responder de diversas formas mas irei preferir mencionar os aspectos Metodológicos e Teóricos.

Metodologicamente, um Estudo de Caso, no campo da Psicologia, é uma método (modo) de investigação científica que descreve, acompanha, busca levantar hipóteses de compreensão e explicação de um EVENTO/CASO.

Porém, pode-se equivocar ao acreditar que o que define um CASO seja sua DELIMITAÇÃO em UM ÚNICO SUJEITO.



Errado!!! Por vezes, um Caso não se limita a um único sujeito.

Eu mesmo, em meu mestrado (1997), acabei usando dessa metodologia aliada à Etnografia e investiguei uma Escola pública (que, como todos sabem, é composta de dezenas de "atores" ou elementos).

Assim, é possível que acompanhem um grupo, partido político, empresa, conjunto similar de sujeitos em um hospital (diabéticos, hipertensos, com algum transtorno) e, mesmo assim, estarmos realizando UM ESTUDO DE CASO.

Teoricamente, é uma forma de produção de conhecimento das mais antigas e reputadas em ciência, ao perdurar espaço e reconhecimento para técnicas mais contemporâneas que visam complexificar os desenhos de pesquisa

(*experimental, quase-experimental, surveys etc.*). O que torna um Estudo de Caso consistente e valioso para a ciência é sua PROFUNDIDADE, ou seja, capacidade de identificar os diversos aspectos que possam

estar relacionados e implicados (direta ou indiretamente) no caso em questão. De fato, uma coisa é dizer que "a média dos brasileiros" sofre de Transtornos de Humor (depressão, ansiedade), e outra, bem diversa é

descrever um caso a ponto de podermos identificar os diversos aspectos implicados, aumentando e favorecendo uma compreensão aprofundada.

Como faremos nosso ESTUDO DE CASO? Na Unidade Curricular História da Psicologia iremos preferir efetuar um Estudo de Caso com base em "dados históricos".

No site a seguir você encontra uma lista dos 10 principais Casos ocorridos ao longo da História e que deixaram – e ainda deixam – muitos



psicólogos e psicólogas desejosos de uma boa compreensão.

Os 10 maiores Estudos de Caso na Psicologia (Inglês)

Alguns deles podem ser considerados "Casos encerrados", outros, porém, ainda guardam melhores explicações.

Porém, como bons historiadores que podemos ser, mesmo casos "resolvidos" podem ser retomados e investigados sob outras óticas e perspectivas, acrescentando novos elementos e hipóteses de explicação.



Eis o PASSO A PASSO que seguiremos para efetuar nossa atividade:

1) com sua DUPLA escolha a temática geral que irão preferir encontrar um ou mais casos para descrever: neurologia; psicanálise; terapias inovadoras; cirurgias e ou tratamentos tradicionais (eletrochoque; cirurgia química etc.); pesquisas polêmicas; áreas da psicologia contemporâneas (trabalho,

escola, hospital, Assistência Social, clínica) etc.
2) uma vez definido a "temática geral", é hora de buscar e identificar possíveis casos a ser detalhado. Use do material que foi indicado acima, procurem as Monitorias e o professor.

3) uma vez identificado um ou mais casos possíveis dentro da temática de interesse, é hora de "escolher o caso" a ser descrito e tratado;

4) nosso trabalho consistirá, basicamente, de três movimentos principais e um EXTRA.

Pedida para tentar começar com esse movimento EXTRA: junto com sua DUPLA, levante NOVAS hipóteses de explicação,

preferencialmente, antes mesmo de ver ou acessar as explicações "oficiais". Esse olhar ingênuo ou "sem preconceitos científicos" pode ser muito importante para levar novas luzes às questões que estão implicadas no caso.

Já as três outras ações serão: a) uma descrição do Caso – procure apresentá-lo de maneira que mesmo a pessoas não versadas em Psicologia possam compreender. Dê detalhes contextuais e teóricos (equilíbrio internalismo x externalismo); b) procure ilustrar (ao menos duas imagens) o caso escolhido. Se possível, construa você mesmo(a) uma ilustração para o caso. Se, por exemplo, o caso se estender por um longo período de tempo, como o do menino de Aveyron ou o de Phineas Gage, procure criar uma "Linha do Tempo" para que possamos compreender melhor as implicações do mesmo; c) traga os elementos teóricos/conceituais necessários para que se compreenda o caso. Qual ou quais teorias foram usadas para explicá-lo?

Em síntese:

- 1) Defina o Tema geral
- 2) Identifique um ou mais casos;
- 3) Escolha o caso a ser descrito (relatório)
- 4) Produza o relatório, levante hipóteses originais; descreva detalhadamente; ilustre; traga elementos teóricos.

Referências comentadas: [Clique AQUI](#)



Anexo 2

Rubricas avaliação entre pares desempenho Seminário Final



Prof. Dener L. Silva

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA (ERE 2022-1)

AVALIAÇÃO POR RUBRICAS - Seminários (30 pts)

Ações/Níveis	Excelente Desempenho (6pts)	Muito Bom Desempenho (4pts)	Razoável Desempenho (3pts)	Desempenho Sofrível (1pt)
Habilidades comunicativas	Uso adequado de linguagem técnica; fala compreensível (dicação, entonação); contato visual frequente; usa de gestos (expressões corporais) com eficácia para a comunicação; objetividade nos exemplos.	Uso adequado de linguagem técnica; poucos erros de dicação; contato visual não muito frequente; usa de gestos, expressões corporais, adequadamente; alguns exemplos não objetivos.	Uso adequado mas limitado de linguagem técnica; vários erros na comunicação expressiva (fala e dicação); pouco contato visual; uso inadequado de gestos, expressões corporais; exemplos pouco objetivos ou relacionados à apresentação.	Não usa de linguagem técnica (linguagem informal); vários erros na comunicação (fala e dicação); raro contato visual; uso inadequado de gestos e expressões corporais; exemplos pouco objetivos ou relacionados à apresentação.
Domínio Conteúdo	Segurança no uso dos conceitos apresentados; compreensão profunda do conteúdo; efetua aproximações teóricas com outras áreas e/ou temas; oferta exemplos significativos.	Segurança parcial no uso dos conceitos apresentados; compreensão mediana do conteúdo apresentado; tem dificuldades em efetuar aproximações teóricas com outras áreas e/ou temas; dificuldade em apresentar exemplos significativos.	Insegurança no uso dos conceitos apresentados; baixa compreensão do conteúdo apresentado; dificuldade em efetuar aproximações teóricas com outras áreas e/ou temas; escassez na apresentação de exemplos significativos.	Insegurança no uso dos conceitos apresentados; baixa compreensão do conteúdo apresentado; não efetua aproximações teóricas com outras áreas e/ou temas; ausência de exemplos significativos.
Qualidade do Material utilizado	Utiliza material de alta qualidade e fontes seguras (acadêmicas ou não); citação/referência adequada do material utilizado.	Usa material de qualidade e fontes seguras (acadêmicas ou não); citação/referência esporádica do material utilizado.	Faz uso de material de pouca qualidade, fontes não seguras; citação/referência escassa ou ausente do material consultado.	A qualidade das fontes e do material é baixa e/ou duvidosa; citações/referência escassa ou ausente.
Pensamento Crítico	Apresenta evidências de reflexividade e equalização de pontos de vista; Consciência sobre modos de produção de cada evidência e raciocínio; conclusões e resultados refletem adequadamente sequência lógica	Dificuldade em apresentar evidências de reflexividade e equalização de pontos de vista; Não demonstra consciência dos modos de produção de cada evidência ou raciocínio; conclusões e resultados refletem	Poucas evidências de reflexividade e equalização de pontos de vista; Não demonstra consciência dos modos de produção de cada evidência ou raciocínio; conclusões e resultados não refletem sequência lógica apresentada	Sem reflexividade e equalização de pontos de vista; Não demonstra consciência dos modos de produção de cada evidência ou raciocínio; conclusões e resultados não refletem sequência lógica (muitos 'saltos'); não

	apresentada ao longo da apresentação (não há "saltos"); consegue demonstrar pontos de vista e argumentos conflitantes.	parcialmente uma sequência lógica apresentada (ocorre alguns "saltos"); dificuldade demonstrar pontos de vista e argumentos conflitantes.	(muitos "saltos"); não apresenta pontos de vista e argumentos conflitantes.	apresenta pontos de vista e argumentos conflitantes.
Layout/ Criatividade/ Autoria	Objetividade na apresentação; adequação às normas técnicas (ABNT/APA); beleza na apresentação; diversificação nos modos de apresentação; autoria total.	Apresentação com elementos não objetivos; adequação mediana às normas técnicas (ABNT/APA); beleza na apresentação; diversificação parcial nos modos de apresentação; autoria parcial.	Layout confuso, não objetivo; não adequação às normas técnicas (ABNT/APA); aspectos estéticos em segundo plano; autoria parcial; baixa criatividade nos modos de apresentação.	Layout confuso, não objetivo; não adequação às normas técnicas (ABNT/APA); aspectos estéticos desconsiderados ou ausentes; sem autoria (com evidência de cópia ou plágio); baixa ou ausente criatividade nos modos de apresentação.
Total	30	20	15	5

DEFINIÇÕES:

Qualidade do Material utilizado: refere-se às fontes ou material (vídeos, artigos, jornais, entrevistas, mídias etc.) utilizadas para produção do Seminário.

Pensamento Crítico (Critical Thinking): pensamento ou raciocínio não é sinônimo de ser "crítico" - é caracterizado por exploração compreensiva dos problemas, eventos, ideias, questões e por colocar em 'suspensão' as opiniões e conclusões formuladas antecipadamente. Maneira ponderada de equalizar pontos de vista, visando compreensão mais aprofundada, não ingênua, sobre algum aspecto. Capacidade de duvidar das próprias conclusões. Abertura para evidências de outra ordem ou campos, favorecendo reformulações no pensamento.

Layout/Criatividade/Autoria: indicadores referentes à **Layout** estão ligados à formatação de material impresso ou apresentado; seguir adequadamente normas técnicas (ABNT ou APA); harmonização nas fontes gráficas (tipos de letras); indicadores de **Criatividade** ligam-se à beleza, utilização original ou fora do padrão de recursos gráficos ligados à apresentação; indicadores de **Autoria** referem-se ao cuidado de não apenas repetir ou transmitir adequadamente informações sintetizadas, mas em as apresentar de forma original; assumir ponto de vista único, opinião e escolha próprios. Ausência total de plágio (parágrafos, frases ou falas de outros - não importando a extensão do material utilizado -, sem o devido reconhecimento).

NOTAS SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alcides José Sanches Vergara é graduado em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas. Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - Campus Assis. Professor aposentado da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: alcidesvergara55@gmail.com.

Allana Patrícia da Silva é estudante de Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: allana.silva445@academico.ufgd.edu.br.

Ana Maria Jacó Vilela é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora-titular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Laboratório de História e Memória Clio-Psyché. E-mail: jaco.ana@gmail.com

Anderson de Brito Rodrigues é graduado em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor-associado na Universidade Federal de Goiás. E-mail: andersondebritoarodrigues@ufg.br.

André Elias Morelli Ribeiro é graduado em Psicologia e doutor em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - Campus Assis. Professor na Universidade Federal Fluminense - Rio das

Ostras. Coordenador do projeto Portal História da Psicologia. E-mail: andre.elias.morelli@gmail.com.

Andrêza Reis da Silva é graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves. E-mail: andrezareisdasilva15@gmail.com.

Arthur Arruda Leal Ferreira é graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor-titular na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 2. E-mail: arleal1984@gmail.com.

Brenda Rodrigues Marcelino Alexandre é estudante de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: brendarmalexandree@gmail.com.

Bruna Torrecilha Cessel é estudante de Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: bruna.cessel@gmail.com.

Cristina Lhullier é graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Ciências - Psicologia pela Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto. Professor-adjunta na Universidade de Caxias do Sul. E-mail: clhullie@ucs.br.

Dener Luiz da Silva é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor-titular na Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: densilva@ufsj.edu.br.

Denise de Matos Manoel Souza é graduada em Psicologia pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Mestre em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora do Centro Universitário da Grande Dourados. E-mail: denise.manoel@unigran.br.

Diego Duarte Ribeiro é estudante de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: diego.ribeiro042@academico.ufgd.edu.br.

Erika Lourenço é graduada em Psicologia e doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora-associada na Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: erikalourenco.mail@gmail.com.

Felipe Maciel dos Santos Souza é graduado em Psicologia pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Doutor em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor-associado na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: felipesouza@ufgd.edu.br.

Fernanda de Cássia Oscar Otaciano é graduada em Psicologia e mestre em Psicologia pela Universidade

Federal de São João del-Rei. Professora no Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves. E-mail: fernanda.oscar2@gmail.com.

Filipe Degani-Carneiro é graduado em Psicologia e doutor em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor-adjunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador do Laboratório de História e Memória da Psicologia Clio Psyché. E-mail: filipe.degani@gmail.com.

Gabriela Syperreck Ramires é graduada e mestranda em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: gabrielasyperreck@gmail.com.

Guilherme José Pavesi é estudante de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: guilherme.jose.p12@gmail.com.

Inês Rosa Bianca Loureiro é graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo e em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: inesbiancaloureiro@gmail.com.

Isabella Espíndola Rodrigues é graduada e mestranda em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista Excelência pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom

Bosco (PPGPsi-UCDB).
isarodrigues0205@gmail.com.

E-mail:

Juberto Antonio Massud de Souza é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: xjubertox@hotmail.com.

Letícia Andrade Herrera é graduada e mestranda em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: leticiaandradeh63@gmail.com.

Letícia José Pedrozo é estudante de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: lelepedrozo@gmail.com.

Letícia Martins Righi é graduada em Psicologia pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: leticia.righi045@academico.ufgd.edu.br.

Luísa Xavier de Brito Silva é graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia - Vitória da Conquista. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: luisabrito14@hotmail.com.

Marcelo Augusto de Oliveira é estudante de Medicina na Universidade Federal dos Vales de

Jequitinhonha e Mucuri. E-mail:
marcelo.augusto@ufvjm.edu.br.

Marcus Vinícius Amaral do Gama Santos é graduado e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: mvgama@hotmail.com.

Maria do Carmo Guedes é graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Doutora em Ciências Humanas - Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora emérita da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: mcguedes34@gmail.com.

Maria Eduarda Fiorini é estudante de Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: maria.fiorini086@academico.ufgd.edu.br.

Maria Eduarda Gregório dos Santos é estudante de Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail:
maria.santos722@academico.ufgd.edu.br.

Maria Gabrielle Coelho Caldeira é graduada na Licenciatura em Pedagogia e no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas e mestranda em Ciências Humanas pela Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: mariagabriellecoelhocaldeira19@gmail.com.

Marisa Todescan Dias da Silva Baptista é graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: marisatdsb@gmail.com.

Nathália Soares de Lima é estudante de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: nsoares884@gmail.com.

Paulo Coelho Castelo Branco é graduado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Universidade Federal do Ceará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 2. E-mail: pauloccb branco@gmail.com.

Raphael Thomas Pegden é graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre e doutorando em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: rtpegden@gmail.com.

Renato Sampaio Lima é graduado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor-associado da Universidade Federal Fluminense - Nova Friburgo. E-mail: renatosampaio@id.uff.br.

Roberta Vasconcelos Leite é graduada e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora-adjunta na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: roberta.leite@ufvjm.edu.br.

Rodolfo Luís Leite Batista é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor-adjunto na Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: rodolfo.rlb@gmail.com

Rodrigo Lopes Miranda é graduado em Psicologia e doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor na Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 2. E-mail: rlmiranda@ucdb.br.

Sérgio Dias Cirino é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professor-titular na Universidade Federal de Minas Gerais Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 2. E-mail: sergiocirino99@yahoo.com.

Walter Aristóteles Oliveira Miez é graduado, mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: waltermiez@gmail.com.

William Barbosa Gomes é graduado em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco. Graduado em Música pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Higher Education pela Southern Illinois University. É professor emérito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: wbgomes@gmail.com.

Yuri Elias Gaspar é graduado e doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor-adjunto na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: yuri.gaspar@ufvjm.edu.br.

