

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO À LUZ DE DIFERENTES ABORDAGENS DA PSICOLOGIA

Juliana Campregher Pasqualini¹

Nádia Mara Eidt²

RESUMO

Sendo uma dimensão fundamental do processo educativo, a relação professor-aluno é objeto de interpretações e proposições diversas. O presente artigo apresenta o olhar de cinco diferentes abordagens da psicologia acerca da relação professor-aluno, sendo elas: Humanista, Construtivista, Comportamental, Psicanalítica e Histórico-Cultural. São apresentados os princípios essenciais que caracterizam essas diferentes perspectivas sobre a relação entre professor e alunos, pontuando as diferentes implicações que decorrem dessas abordagens para a prática pedagógica.

Palavras-chave: relação professor-aluno; teorias psicológicas; educação escolar.

¹ Psicóloga, mestre e doutora em Educação Escolar, professora do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru. E-mail: jupasqualini@uol.com.br.

² Psicóloga, mestre em Psicologia Escolar, doutora em Educação Escolar, professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: nadiaeidt@hotmail.com.

THE TEACHER-PUPIL RELATIONSHIP IN THE LIGHT OF DIVERSE PSYCHOLOGICAL APPROACHES

ABSTRACT

As a fundamental dimension of the educational process, the teacher-pupil relationship has been object of diverse interpretations and propositions. This essay intends to present the approach of five different psychological theoretical systems in relation to this problem: humanism, constructivism, behaviourism, psychoanalysis and cultural-historical psychology. The core principles which characterize these different approaches of the teacher-pupil relationship are briefly presented, indicating the different implications to the pedagogical work.

Key-words: teacher-pupil relationship; psychological theories; school education

A relação professor-aluno é uma dimensão fundamental do processo educativo, sendo objeto de interpretações e proposições diversas ou mesmo opostas no campo das teorias pedagógicas e psicológicas. Nesse contexto, o presente ensaio teórico toma como objeto a rela-

ção professor-aluno, analisada à luz de diferentes abordagens da psicologia. O que se pretende realizar é a exposição sintética dos princípios essenciais que caracterizam diferentes formas de se pensar esse objeto, pontuando as diferentes implicações que decorrem dessas abordagens para a prática pedagógica.

Dada a impossibilidade de se garantir um aprofundamento na apresentação de cada abordagem em função dos limites objetivos desse artigo, entende-se que a contribuição desse estudo consiste em evidenciar os diferentes olhares sobre a relação professor-aluno decorrentes de diferentes concepções de educação e desenvolvimento humano, as quais, em última instância, determinam que particulares aspectos do fenômeno ganhem relevo no processo de análise.

Serão, assim, apresentadas e discutidas as proposições de cinco diferentes abordagens da psicologia acerca da relação professor-aluno, sendo elas: Humanista, Construtivista, Comportamental, Psicanalítica e Histórico-Cultural. Ao final desse percurso, buscar-se-á refletir acerca das possíveis relações de complementaridade ou oposição entre as diferentes proposições advogadas por essas teorias.

A ABORDAGEM HUMANISTA DA RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO

Uma das importantes questões que permeia o exame da relação professor-aluno no âmbito das teorias psicológicas é a crítica ao autoritarismo por parte

do professor, colocando em destaque o problema do controle e das relações de poder que marcam essa relação no assim chamado modelo tradicional de ensino. Essa reflexão é uma das preocupações fundamentais da perspectiva humanista.

A perspectiva humanista tem em Carl Rogers um de seus principais representantes no campo da Psicologia. O psicólogo norte-americano é o proponente de uma “filosofia de relações humanas centrada na pessoa”, cujo pressuposto básico é a afirmação de um potencial inerente a todo ser humano em direção à auto realização, ou seja, um potencial para atualizar as capacidades e potenciais de seu *self*. Mais que um potencial, em verdade, Rogers considera esta como uma tendência inerente aos seres humanos. Sua tese fundamental é que “a pessoa tem dentro de si vastos recursos para auto compreensão, para modificar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido” (ROGERS, 1977, p.31), que podem ser mobilizados se proporcionado um clima de atitudes psicológicas facilitadoras.

Assim sendo, a abordagem centrada na pessoa é marcada pelo *princípio da não-diretividade* e preconiza que sejam providas condições psicológicas que facilitem a liberação da força interior inerente a cada indivíduo na direção de crescer e ser livre. Dentre essas condições, Rogers destaca a consideração positiva incondicional e a empatia. O psicólogo defende que o cliente é capaz de auto direção e que a aprendizagem só precisa de condições favoráveis que lhe permitam ocorrer (ROGERS, 1977).

As reflexões de Rogers estendem-se ao campo da Educação, preconizando a “aprendizagem centrada no aluno”. O aluno – e não o professor – deve ser o centro do processo de aprendizagem. A ideia da “aprendizagem centrada no aluno” é a transmutação da abordagem da “terapia centrada na pessoa” para o campo da educação, representando uma crítica ao caráter autoritário da relação entre professor e alunos na prática do ensino tradicional. Nesse sentido, liberdade, democracia e autonomia serão bandeiras da educação humanista. O professor passa, assim, a ser compreendido como um *facilitador*.

Afirma Rogers que os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender. Para o psicólogo, “a aprendizagem iniciada pelo próprio aluno e que envolve toda a pessoa – sentimento e intelecto – é mais pervagante e duradoura” (ROGERS apud RIBEIRO, 2002, p.46). O foco, portanto, não deve estar nas coisas que o aluno deve aprender ou naquilo que será ensinado (conteúdo escolar), mas “como, porque e quando aprendem os alunos, como se vive e se sente a aprendizagem, e quais suas consequências sobre a vida do aluno” (idem, p.47).

O sistema educativo deveria preocupar-se em um clima propício ao crescimento pessoal do aluno, por meio da facilitação da aprendizagem auto-dirigida. Há uma grande preocupação em que o aluno se torne responsável por suas próprias escolhas e ideias e encontre por si mesmo formas para lidar com seus problemas. Busca-se, ainda, a criação de meios para uma convivência harmoniosa e saudável entre os alunos.

Nesse contexto, a preocupação com o método de ensino é secundarizada. Cada professor pode desenvolver sua própria maneira de facilitar a aprendizagem dos alunos, considerando a realidade concreta de cada sala de aula.

Assim como o processo terapêutico depende essencialmente da relação entre terapeuta e cliente, a aprendizagem dependeria do tipo de atitude existente na relação interpessoal entre o professor e o aprendiz. Portanto, o professor deve ser autêntico e genuíno, ter aceitação e confiança para com o aluno, bem como uma “consciência sensível” que o habilite a compreender internamente as reações dos alunos no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva não cabe ao professor *instruir* ou *mostrar algo ao aluno*, mas facilitar a mudança e a aprendizagem. Cabe a ele, portanto, proporcionar todo tipo de recursos que possam dar aos alunos as experiências relevantes às suas necessidades de aprendizagem, liberando a curiosidade e fomentando o questionamento e a exploração (RIBEIRO, 2002).

Rogers (apud RIBEIRO, 2002, p.47) considerava que “(...) o único homem instruído é aquele que *aprendeu como aprender*, como adaptar-se à mudança”. Assim sendo, não cabe ao professor avaliar o aluno, mas privilegiar-se processos de auto avaliação.

Alexander Sutherland Neill, o fundador da escola Sumerhill, na Inglaterra, aparece como uma referência fundamental da perspectiva humanista em Educação. Summerhill é a concretização dos ideais humanistas no campo da educação escolar. Nessa escola as aulas

são opcionais e a criança pode escolher se deseja ou não assistir a uma determinada aula (não há, por exemplo, controle de presença). O princípio fundamental que organiza a prática na escola é a ideia do autogoverno pelos alunos. Os alunos decidem entre si as regras que regerão o funcionamento da escola. No início de cada trimestre os alunos decidem juntamente com o professor o que gostariam de estudar. A preocupação fundamental é que a relação entre professores e alunos seja marcada pelo companheirismo e pela compreensão.

As ideias pedagógicas de Neill concretizadas na experiência de Summerhill foram apresentadas ao grande público no livro *Liberdade sem medo*. A liberdade é o fundamento da pedagogia de Summerhill, pois parte-se da compreensão de que para formar pessoas livres é preciso educar com base na liberdade. O processo educativo é entendido como uma tarefa de compreensão e posicionamento ao lado da criança. A relação professor-aluno é, portanto, uma relação *horizontal*, uma relação entre iguais.

O olhar construtivista sobre a relação professor-aluno

A abordagem construtivista tem como principal fundamento teórico-epistemológico a obra do biólogo suíço Jean Piaget, influenciada, por sua vez, por várias correntes filosóficas, em especial o idealismo Kantiano, o Evolucionismo bergsonian e o Estruturalismo (PALANGANA, 2001).

A perspectiva teórica de Piaget encontra-se grandemente determinada pelo estudo do modelo biológico de tro-

cas entre o organismo e o ambiente, que se origina dos trabalhos do pesquisador sobre moluscos: a observação da forma pela qual estes organismos adaptam-se ao ambiente, ao mesmo tempo em que o assimilam de acordo com sua estrutura, levou Piaget a estender este mesmo modelo para o desenvolvimento cognitivo (AZENHA, 1993). Isso significa, conforme Wadsworth (1997), que os princípios do desenvolvimento cognitivo são, em última instância, os mesmos do desenvolvimento biológico, de modo que os conceitos referentes ao desenvolvimento biológico são válidos para pesquisar o desenvolvimento mental.

A teoria construtivista aborda o processo por meio da qual um organismo desenvolve sua inteligência, entendida como um processo de conhecimento. A preocupação central desses seus estudos consistiu em responder seguinte à pergunta: como se desenvolve a inteligência (ou seja, o pensamento lógico) na criança? E, como desdobramento desta primeira questão, como a lógica passa de um nível elementar para um nível superior? Piaget (2000, p. 25) define a lógica como sendo um "(...) sistema de operações (classificar, seriar, pôr em correspondência, utilizar uma correspondência ou 'grupos de transformações' etc.) e a origem dessas operações deve ser procurada, para além da linguagem, nas coordenações gerais da ação".

Ao responder a essas questões, Piaget inaugura uma nova compreensão acerca da relação sujeito/objeto: preconiza que o conhecimento não está no sujeito (como defendia o maturacionismo) e tampouco no objeto (como que-

ria o empirismo), mas é decorrente das contínuas interações entre os dois.

A construção do conhecimento ocorre por meio de ações físicas ou mentais sobre objetos, engendrando esquemas mentais, que são estruturas mentais pelas quais os indivíduos se adaptam e organizam o ambiente. Eles são definidos como “(...) estruturas intelectuais [cognitivas] que organizam os eventos como eles são percebidos pelo organismo e classificados em grupos, de acordo com características em comum” (WADSWORTH, 1997, pg. 17) e, portanto, não são cópias exatas da realidade. Os esquemas refletem o nível de compreensão e conhecimento do mundo do sujeito e se transformam, tornando-se cada vez mais complexos, por meio do processo de adaptação.

O processo de adaptação, por sua vez, se realiza mediante os processos de *assimilação* e *acomodação*. Assimilar significa incorporar as propriedades presentes no ambiente aos esquemas/estruturas de conhecimento previamente existentes. Acomodar consiste em modificar os esquemas/estruturas existentes para ajustá-los às exigências ambientais, o que ocorre em função das resistências que o objeto oferece a sua assimilação pelas estruturas atuais do sujeito. Assimilações e acomodações conduzem o sujeito a uma *adaptação* progressivamente mais precisa à realidade (WADSWORTH, 1997).

A criança nasce com poucos reflexos inatos (como por exemplo, sugar, agarrar), por meio dos quais os estímulos do meio são assimilados/acomodados por ela, dando origem aos

primeiro esquemas mentais pelos quais ela constrói seu conhecimento sobre o mundo. Nesta perspectiva, conhecer é “(...) organizar, estruturar e explicar a realidade a partir daquilo que se vivencia nas experiências com os objetos do conhecimento” (FONTANA; CRUZ, 1997, pg. 45).

Piaget (1989) propõe a *equilibração* (auto-regulação) como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento cognitivo, por meio de uma busca constante de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Além da equilibração, outros três fatores interferem no desenvolvimento, sendo eles: a hereditariedade, a maturação interna e a transmissão social. Em relação a esse último fator, é importante pontuar que Piaget (1983) considera o aspecto psicossocial do desenvolvimento, ou seja, a influência educativa familiar e escolar, mas seu foco de análise centra-se no estudo do desenvolvimento psicológico, entendido como um processo espontâneo, ou seja, que ocorre sem a necessidade de intervenção deliberada do adulto. Ele ocupa-se com o desenvolvimento da inteligência mesma, a partir do que a criança aprende por si mesma. Para Piaget, é preciso fazer uma dissociação entre aquilo que se aprende na escola e as aprendizagens espontâneas, já que estas seriam capazes de revelar o “verdadeiro pensamento” (VIGOTSKI, 1991). Em suas palavras:

(...) podemos distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança. Por um lado, o que podemos chamar o aspecto psicossocial, quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão

familiar, escolar, educativa em geral; e depois, existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei de psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que deve descobrir sozinha; é isso essencialmente que leva tempo (PIAGET, 1983, p. 211 – grifos nossos).

Em síntese, de acordo com Chakur, Silva e Massabni (2004), “Piaget considera o desenvolvimento intelectual espontâneo como um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza sequencial e ocorrendo em estádios relativamente independentes de idades cronológicas fixas”.

Diante dessa concepção de desenvolvimento, Piaget, assim como a abordagem humanista, propõe uma revisão da relação professor-aluno em relação ao chamado modelo tradicional de ensino, já que ele conduziria o aluno à memorização, à repetição, à submissão ao saber da professora e à heteronomia. A pedagogia deveria abandonar a centralidade no professor e na transmissão de conteúdos, empregando os métodos ativos, cujo princípio fundamental consiste no fato de que “(...) *compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção*”, se o que se pretende é “*moldar indivíduos capazes de produzir e criar, e não apenas repetir*”. (PIAGET, 1977, p. 20). Nesta perspectiva, confere-se (...) especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida (PIAGET, 1977, p. 18).

Mas se o aluno constrói o seu próprio conhecimento por meio de sua ação sobre o objeto de conhecimento, qual o papel do professor? A perspectiva construtivista afirma ser o papel do professor fundamental no processo de aprendizagem na medida em que ele é capaz de propor situações desafiadoras e provocadoras, favorecendo a elaboração de novos conhecimentos. O professor é o orientador que discute, provoca, propõe problemas e desafios, sugere experiências.

(...) é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações, e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (PIAGET, 1977, p. 18 – grifos nossos).

Segundo Costa (2002), o trabalho do professor consiste em propor ao aluno uma situação de aprendizado para que construa seus conhecimentos como uma resposta pessoal a uma pergunta, necessidade ou curiosidade. É papel do professor provocar a reflexão do aluno sobre suas próprias ações, a busca por respostas, a pesquisa e o estudo, tendo em vista o desenvolvimento de novos esquemas de assimilação e a construção de novas estruturas.

Resgatando as noções piagetianas de assimilação, acomodação e equilíbrio, podemos entender que cabe ao professor provocar *desequilíbrios*. Em

outras palavras, deve o professor promover conflitos cognitivos nos alunos, desafiando seus esquemas de assimilação. Como nos explica Costa (2002),

(...) quando os esquemas existentes não dão conta dos desafios (...), o sujeito faz um esforço no sentido contrário ao da assimilação, ou seja, volta-se para si mesmo, modifica suas hipóteses e concepções anteriores face às perturbações provocadas pelas situações novas. (p. 30).

Assim, o sujeito age no sentido de transformar-se em função das resistências impostas pelo objeto de conhecimento. Nesse sentido, os desafios, as resistências e as perturbações, os erros, são fatores importantes porque provocam a construção de novos esquemas mentais.

Mais importante do que o conteúdo escolar em si, é a própria capacidade de construir novos conhecimentos. Piaget (1977) defende que as aprendizagens realizadas pelo indivíduo são qualitativamente superiores àquelas em que há a interferência do professor. Ao colocar o foco na construção de novas estruturas cognitivas, se faz necessário repensar o papel do conteúdo de ensino. O importante é desenvolver um método que se mostre útil na vida do indivíduo e não se apropriar de “conhecimentos prontos”:

Conquistar por si mesmo um certo saber, com a realização de pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-lo muito mais; isso possibilitará sobretudo a aquisição de um método que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la; quanto mais não seja, ao invés de deixar que a memória preva-

leça sobre o raciocínio, ou subverter a inteligência a exercícios impostos de fora, aprenderá ele a fazer por si mesmo funcionar a sua razão e construirá livremente suas próprias noções (PIAGET, 1977, p. 62).

É nesse sentido que Piaget (1983) afirma, no livro *Problemas de psicologia genética*, que “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo *aprender a aprender*; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (p. 225). Assim, podemos observar que a abordagem construtivista se aproxima de certa forma dos ideais humanistas na educação, na medida em que também assume, embora fundada em razões de ordem epistemológica, o princípio do aprender a aprender.

A ANÁLISE COMPORTAMENTAL DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Outra perspectiva sobre a relação professor-aluno nos é trazida pela Análise do Comportamento. A abordagem comportamental tem no psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1980) seu grande representante. A teoria desenvolvida por Skinner, que almeja prever e controlar cientificamente o comportamento, ficou conhecida como Behaviorismo Radical, termo cunhado por ele mesmo, em 1945.

Compreender a relação professor-aluno nessa perspectiva implica resgatar alguns conceitos e pressupostos fundamentais dessa abordagem. A Análise do Comportamento enfati-

za a influencia dos fatores externos e ambientais no desenvolvimento, afirmando que o mais importante na determinação do comportamento do indivíduo são as suas experiências, aquilo que ele aprende durante a vida. A ideia de que os comportamentos humanos são aprendidos em decorrência de contingências ambientais e o princípio de que as conseqüências controlam e modelam o comportamento são fundamentais nessa perspectiva.

Nesse sentido, a temática da aprendizagem assume enorme relevância. Aprendizagem é uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental: “Falamos em aprendizagem quando queremos nos referir à aquisição de novas respostas e também ao refinamento, à manutenção e à eliminação de respostas já aprendidas.” (GIANFALDONI; RUBANO; ZANOTTO, 2011, p.160).

De acordo com Skinner, a grande maioria dos comportamentos são aprendidos por condicionamento operante. A aprendizagem por condicionamento operante não se dá por meio de reações provocadas por estímulos, mas em comportamentos emitidos pelo próprio organismo que são seguidos por algum tipo de conseqüência. Certas conseqüências geram a tendência à repetição do comportamento: trata-se do conceito de reforçamento. Comportamentos reforçados tendem a se repetir e ser incorporados ao repertório comportamental do indivíduo. Diferentes arranjos de contingências podem resultar no reforçamento, punição ou extinção de comportamentos.

Se o comportamento é modelado pelas contingências ambientais, então, para Skinner (1974), é necessário planejar/organizar essas contingências de modo a tornar mais eficiente a aprendizagem de determinados conteúdos e habilidades. Essa proposição traz implicações para se pensar a organização dos processos de ensino e aprendizagem:

Quando reflete sobre a escola, sobre os problemas do ensino, sobre os métodos educativos tradicionais, Skinner aponta duas grandes falhas: na Escola não se definem claramente os objetivos a serem atingidos (o que impede saber por onde começar, onde chegar e, mesmo, avaliar até onde o aluno chegou), como também não se aplicam métodos que levem em conta as leis da aprendizagem (ao contrário, não se planeja o ensino respeitando o repertório e ritmo de cada aluno, não se liberam os reforçadores contingentes aos comportamentos a serem estabelecidos, tem-se no uso de estímulos aversivos uma constante). (MOROZ, 1993, p.31).

Assim, Skinner se preocupou em fornecer uma *tecnologia* que seja capaz de promover mudanças comportamentais. É nesse sentido que podemos entender que, na perspectiva comportamental, o *método* de ensino é o centro do processo, método esse focado na instrução e no controle das contingências ambientais que incidem sobre os processos de ensinar e aprender.

O autor defende que “o objetivo da educação pode ser expresso em termos comportamentais: um professor planeja contingências nas quais o aluno adquirirá *comportamento* que lhe será útil mais tarde, em outras contingências.” (SKINNER, 1974, p.158). O horizonte do processo é que o ensino promova

a incorporação, pelo aluno, do controle das contingências do reforço, dando lugar a comportamentos autogerados.

A partir dos princípios da Análise do Comportamento, é possível se planejar programas, esquemas e métodos de instrução que favoreçam a aquisição de determinados repertórios comportamentais. Para Skinner, explica Gianfaldoni et al (2011, p.165), “só haverá ensino quando as condições antecedentes à resposta, a própria resposta e as consequências dela forem analisadas e planejadas. Essas são atividades características do ser professor.” Isso significa que o planejamento de ensino abarcar três aspectos: a condição antecedente que facilite a ocorrência da resposta (mediante, por exemplo, a apresentação de um modelo); a ação que se quer que o educando realize, e as consequências reforçadoras para que as respostas dos educandos se aproximem gradualmente do comportamento final desejado. Trata-se, portanto, da proposição de um ensino com bases científicas, que envolve previsão, controle e análise do processo.

A ampla utilização de reforçadores, a instalação por aproximações sucessivas do comportamento final esperado e a explicitação de *objetivos de aprendizagem* em termos comportamentais são alguns dos princípios metodológicos na abordagem skinneriana. Vale destacar, ainda, o indicativo de que se evite o uso de consequências aversivas, tendo em vista os efeitos indesejáveis e incontroláveis decorrentes da punição e mecanismos de coerção em geral.

A Análise do Comportamento evidencia a

(...) necessidade de o planejamento [de ensino] contemplar tanto o que o educando quanto o que o educador devem fazer. O que o educando deve fazer se expressa nos objetivos propostos no planejamento de ensino; as ações do educador são parte das condições oferecidas para o educando aprender. (GIANFALDONI et al, 2011, p.168).

Assim sendo, o repertório comportamental do professor assume papel fundamental. Os comportamentos do educador em sala de aula funcionam como estímulos discriminativos para os alunos e também como estímulos consequentes.

Nessa direção, Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) argumentam que é possível se identificar determinadas classes (molares) de comportamento que se revelam importantes na condução do processo de ensino, favorecendo a aprendizagem em sala de aula. O desempenho do professor pode, assim, ser analisado em termos de suas ações interpessoais que se definem por suas diferentes funções, ou seja, por seu efeito provável ou provavelmente pretendido no comportamento do outro. “Diferentes formas e funções de realizar perguntas, de reagir favorável ou desfavoravelmente ao desempenho do aluno, de estabelecer objetivos, condições e critérios para as atividades de sala de aula, etc.” (DEL PRETTE et al, 1998) são exemplos de classes de comportamento relevantes para análise do desempenho docente.

Pesquisa realizada pelos autores resultou na sistematização de um sistema de classes e subclasses de comportamentos identificados para análise de

desempenho de uma professora de Ensino Fundamental e posteriormente generalizado para análise de desempenho dos demais sujeitos que compunham a amostra de pesquisa (aproximadamente 20 professores). Tais classes referem-se à forma como a professora organiza a atividade e estrutura a participação dos alunos. São elas:

- Especifica produtos esperados da atividade
- Especifica desempenhos requeridos da atividade
- Controla tempo de execução da atividade
- Explicita/ organiza condições para execução da atividade
- Utiliza estratégias e recursos motivacionais para a atividade
- Supervisiona a execução da atividade
- Reage restritivamente a comportamentos incompatíveis com os requeridos
- Reage favoravelmente à emissão de comportamento requerido³

Podemos perceber que, assim como é possível explicitar os objetivos de aprendizagem do aluno em termos comportamentais, é também possível descrever o desempenho docente em termos de classes de comportamento, entendendo seu papel como *arranjador de contingências* para que objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Esse tipo de análise pretende orientar processos de formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a possibilidade de maximizar o potencial da relação professor-alunos na promoção da aprendizagem.

³ Estudos continuados no campo das habilidades sociais resultaram na elaboração, por Del Prette & Del Prette (2008), de um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE).

UM OLHAR PSICANALÍTICO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Enquanto a Análise do Comportamento analisa a relação professor-aluno em termos de interações comportamentais que favorecem (ou não) a aprendizagem e a ampliação de repertório comportamental, sugerindo ser não só possível, mas desejável o *controle* e a *previsão*, as contribuições da Psicanálise nos provocam reflexões bastante diversas sobre essa relação e sobre o próprio processo educativo.

Embora Freud não tenha tomado a educação propriamente dita como objeto, discorrendo sobre ela mais diretamente apenas em momentos pontuais de sua obra, sua teorização sobre a subjetividade e sua constituição traz incisivas implicações para se pensar os processos educativos. Em sua perspectiva, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é a libido, de modo que o desejo de saber constitui uma expressão da sublimação da energia sexual da criança, das suas investigações sexuais: “ao longo das pesquisas freudianas sobre o Édipo e a castração, o tema do interesse pelo saber aparece como uma consequência dos desfechos entre satisfação pulsional, a travessia edípica e a castração.” (LIMA; LIMA, 2011).

Lima e Lima (2011) visualizam nessa elaboração sobre a pulsão de saber

(...) uma tentativa de Freud para contribuir com as questões relativas ao campo educacional, visto que ao longo do texto [Os Três Ensaios sobre a Sexualidade] ele relaciona alguns problemas encontrados no campo educativo como sendo causados pela exclusão

da sexualidade como parte do desenvolvimento da criança. (p.213)

Como se sabe, a tese fundamental da Psicanálise é a existência do inconsciente, concebido como um sistema psíquico. Desta tese decorre a conclusão de que não temos controle total sobre nossas manifestações psíquicas, como explica Kupfer (1989, p. 97):

A realidade do inconsciente nos ensina que não temos controle total sobre o que dizemos, e muito menos sobre os efeitos de nossas palavras sobre nosso ouvinte (...). Não sabemos o que ele fará com aquelas idéias, a que outras as associará, que movimentos de desejo o farão gostar mais disso e menos daquilo.

A autora considera, nesse sentido, que o educador inspirado por ideias psicanalíticas "(...) renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor excessivo" (KUPFER, 1989, p. 97). Esse professor compreende que "(...) pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos" (p. 97), pois não conhece as muitas repercussões inconscientes de seus ensinamentos e de sua própria figura.

A ideia de um educador *inspirado* por idéias psicanalíticas nos ajuda a pensar sobre as relações entre Psicanálise e Educação. Não é possível se pensar na Psicanálise como um referencial que *instrumentaliza* diretamente a ação docente, a exemplo das demais abordagens aqui apresentadas. Isso significa dizer que não é possível conceber uma *pedagogia psicanalítica*. Como assevera Kupfer (1999), do ponto de vista teórico-epistemológico

Psicanálise e Pedagogia são disciplinas que se opõem em estrutura: "por acreditar que o inconsciente introduz, *em qualquer atividade humana*, o imponderável, não há como criar uma metodologia pedagógico-psicanalítica, pois qualquer metodologia implica ordem, estabilidade, previsibilidade." (KUPFER, 1989, p.67).

Nessa direção, é interessante destacar, conforme Lima e Lima (2011), que alguns autores nesse campo teórico consideram impossível uma articulação entre educação e psicanálise. Para Kupfer (1999), no entanto, é possível se pensar em uma *educação psicanaliticamente orientada*: a Psicanálise poderia *iluminar* o campo da Educação, na medida em que contribui para formar o pensamento do educador. Na análise da autora, ela pode transmitir ao educador uma ética e um modo de ver e entender sua prática educativa, sendo, assim, geradora de uma filosofia de trabalho.

Um dos elementos fundamentais dessa visão sobre o processo educativo é que o realismo pessimista que marca a leitura psicanalítica do homem põe em xeque a possibilidade de uma educação humanista:

O mal-estar funda a civilização, as ideias de progresso e avanço civilizatórios são incompatíveis com uma condição humana cuja base são 'as nossas piores disposições', cujo objeto de desejo está para sempre perdido e cujo fim é a morte. (...) Somos perversos por nascimento; o máximo que a educação pode fazer é esforçar-se por transformar o 'humus' de nossas piores disposições em algo que preste, e isso os educadores já fazem há séculos" (KUPFER, 1999, p.16)

Neste sentido, cabe resgatar a ponderação de Kupfer (1999) sobre a importância de se precisar o que, afinal, se entende por Educação. De acordo com a autora, a educação é um processo que exige necessariamente *repressão*. É preciso reprimir para ensinar: “a aprendizagem precisa da energia libidinal sublimada – e não sexualizada.” (KUPFER, 1989, p.98)

Diante de seu aspecto necessariamente *repressor*, é interessante notar, como demonstram Lima e Lima (2011), que Freud apresentou diferentes posições em relação à educação ao longo do desenvolvimento de sua obra, ora concebendo-a como fonte primordial para o estabelecimento da neurose, em função das medidas severas utilizadas para suprimir a energia sexual, ora reconhecendo a possibilidade da profilaxia da neurose por uma educação psicanaliticamente esclarecida, ou seja, diante do reconhecimento da importância da sexualidade no desenvolvimento infantil.

Ao se debruçar sobre a relação (transferencial) que se estabelece entre professor e aluno no processo educativo, aparece também no pensamento freudiano a possibilidade de se pensar que a educação “(...) aponta para um ideal e promessa de vir a ser da criança” (LIMA; LIMA, 2011, p.217). Kupfer (1999, p.16) considera, nesse sentido, que a Educação pode ser concebida como “uma *transmissão de marcas de desejo*, o que a faz ampliar-se para todo ato de um adulto dirigido a uma criança com o sentido de *filiar o aprendiz a uma tradição existencial*, permitindo que este se reconheça no outro (Lajonquière, 1997)” (grifos nossos).

Nesse sentido, Nunes (2004) argumenta que a psicanálise permite compreender que a figura do professor ocupa um lugar que transcende a própria prática pedagógica. Estabelece-se entre professor e aluno uma relação *amorosa*, em que, mediante relações de transferência, o professor se faz suporte dos investimentos do aluno. Para a psicanálise, o professor configura um modelo identificatório, que ocupa o lugar de Ideal-do-Eu para a criança:

O professor, assim como a figura paterna, pode passar a ocupar o lugar de ideal-do-ego da criança, servindo-lhe de objeto de amor e de modelo sucedâneo aos pais. Se em casa a criança tem como referência – de amor e proibição – os pais, na escola é o professor quem pode estar nesse lugar, daí a obediência ou a confrontação às regras e ordens que emanam desse espaço de realização social e psíquica. (SOUZA, 2002, p.6).

Assim, o olhar psicanalítico sobre a Educação proporciona uma reflexão sobre posição de poder potencialmente ocupada pelo professor: “Freud discorreu amplamente sobre esse poder de que são revestidos educadores e professores, e sobre a tentação de se abusar dele” (KUPFER, 1989, p. 98). Cabe ao professor comprometido com o desenvolvimento do aluno como sujeito pensante a complexa tarefa de fazer uso do controle e ao mesmo tempo renunciar a ele. Nessa direção, defende Nunes (2004) que ao professor cabe sustentar sua posição como representante do conhecimento, mas ao mesmo tempo reconhecer-se e apresentar-se ao aluno como sujeito *faltante*. Na medida em que, na relação educativa, o professor é o sujeito deten-

tor daquilo que *falta* ao aluno, se o professor se coloca na posição de que ‘tudo sabé’, resta ao aluno apenas a possibilidade de submeter-se à posição de objeto diante do professor, impedindo que o aluno possa constituir-se como sujeito desejante do saber (NUNES, 2004, s/p).

Vemos, assim, que a ênfase psicanalítica está concentrada sobretudo nas relações *afetivas* entre professores e alunos, colocando em destaque o desejo de saber do aluno e o desejo de formar do professor como elementos decisivos para a concretização da aprendizagem. O foco de análise não se volta, portanto, aos conteúdos, mas ao *campo* que se estabelece entre o professor e seu aluno, o qual estabelece as condições para o aprender (sejam quais forem os conteúdos) (KUPFER, 2000).

Kupfer (2000) esclarece que tais proposições não significam um elogio ao *laissez-faire*. Trata-se do elogio a relações autênticas, humanizadoras, que não dependem somente de métodos pedagógicos sofisticados. A autora assim sintetiza as posições que decorrem da visão psicanalítica:

Ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos.

A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela vida de transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente.

Se um professor souber aceitar essa ‘canibalização’ feita sobre ele e seu sa-

ber (sem, contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via de transferência, a aluno ‘passará’ por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos. (p.99-100).

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO À LUZ DA ESCOLA DE VIGOTSKI

A Psicologia Histórico-Cultural foi sistematizada por Vigotski⁴, Leontiev e Luria no início do século XX, no contexto pós-Revolução Socialista de 1917. A ciência psicológica teve lugar de destaque no projeto coletivo de construção de uma nova sociedade, uma vez que se buscou compreender como o modo de organização da vida material engendra a consciência e a personalidade humana.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, os fenômenos psicológicos humanos são produzidos na e pela atividade prática socialmente organizada. Para Lukács (2004) o trabalho é a forma original de atividade especificamente humana, ou seja, atividade que diferencia o gênero humano de todas as demais espécies de seres vivos em nosso planeta. Todas as demais formas de atividade humana têm sua gênese histórica na forma mais fundamental de trabalho que é a transformação da natureza para a produção dos meios de satisfação das

⁴ Existem diferentes grafias para o nome de Vigotski, por tratar-se de transliteração do alfabeto cirílico. Adotaremos no corpo do texto a grafia Vigotski, mantendo, no entanto, a grafia original nas referências bibliográficas.

necessidades humanas (MARX E ENGELS, 1986).

Sève (1989) postula que se as características da humanidade historicamente formada se tornaram totalmente diferentes das aptidões inatas dos vertebrados superiores, o que se deve ao fato de que suas habilidades se acumularam ao longo de gerações. Entretanto, isso não ocorreu no interior do organismo, “(...) ao ritmo ultra-lento da evolução biológica”, mas no exterior, “ao ritmo cada vez mais rápido da história”, num mundo socialmente produzido por instrumentos, signos, relações sociais, chegando a ultrapassar, de modo infinito, aquilo de que cada indivíduo é capaz de se apropriar no decorrer de sua existência. Foi graças ao trabalho social - que se constitui pela unidade dialética entre os processos de objetivação e apropriação - que se tornou possível a reprodução indefinidamente ampliada das capacidades humanas.

O processo de objetivação consiste na encarnação, nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais. Há a cristalização da atividade humana, ou seja, das aptidões, do saber-fazer e dos conhecimentos humanos nos produtos criados pelos homens ao longo da história. Por outras palavras, é por meio do processo de objetivação que o homem exterioriza suas capacidades enquanto ser genérico, e, pelo emprego destas capacidades em sua atividade, cria um ambiente humanizado, diferenciando-se dos animais (LEONTIEV, 1978).

Ao longo da história, o homem produziu objetivações de diferentes ti-

pos, como os objetos em si, a linguagem, as relações entre os homens, bem como as formas mais elevadas de objetivações, como a arte, a filosofia e a ciência. Isto significa dizer que nessas produções há atividade humana objetivada, depositada, condensada.

Por sua vez, a apropriação pode ser entendida como um processo que tem como objetivo a reprodução, pelo indivíduo, das características, faculdades e modos de comportamento formados historicamente. Em outra passagem, Leontiev (1978) define o processo de apropriação como “(...) o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana” (p. 271). Deste modo, os homens precisam reproduzir, por meio da sua atividade, a função social dos objetos, dos usos e costumes e da linguagem criados ao longo da história humana, para que deles possam se apropriar.

Ainda com relação ao processo de apropriação, é preciso fazer duas considerações: 1) quando o homem efetivamente se apropria de um instrumento, isso significa que ela aprendeu a servir-se dele corretamente (ou seja, desenvolveu uma atividade adequada em relação ao instrumento) e, em consequência, já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito (LEONTIEV, 1978). Assim, a principal característica do processo de apropriação é criar no homem novas aptidões, funções psíquicas novas. 2) O processo de apropriação requer, portanto, tanto a aprendizagem como o ensino. A aprendizagem é aqui entendida

como “(...) um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2001, p.115). Assim, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (ibid., p. 118). Disso compreende-se que a qualidade do desenvolvimento psicológico não é inerente a qualquer ensino, mas depende de como ele é organizado.

Da citação acima é possível concluir que aprendizagem e desenvolvimento constituem uma relação dialética, sendo que o pólo prevalente encontra-se no âmbito da aprendizagem, pois na ausência de condições adequadas de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. É o ensino e a aprendizagem que promovem e impulsionam o desenvolvimento das faculdades e capacidades humanas. Dentre essas faculdades estão a sensação, percepção, memória, atenção, pensamento, emoção, sentimento e imaginação.

É importante ressaltar que: 1) o desenvolvimento destas faculdades não se constitui em um processo natural e universal, mas sim um processo histórico-social: “(...) estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas” (VIGOTSKI, apud ELKONIN, 1987b, p. 106); 2) o processo de desenvolvimento é caracteri-

zado por “(...) formações qualitativamente novas, com ritmo próprio que precisam sempre de mediações especiais” (VYGOTSKI, 1996, p. 254); 3) o desenvolvimento psíquico depende da apropriação da experiência histórico-social acumulada nos objetos materiais e não materiais pelas gerações precedentes; 4) este processo (apropriação) não se dá de forma direta, mas depende da mediação do adulto. As relações dos indivíduos com os objetos da cultura são sempre mediatizadas pelas relações com outros homens, e isso é possível mediante o processo de comunicação e converte-se em um processo educativo:

As aquisições do desenvolvimento sócio-histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Dentre os processos educativos, a Psicologia Histórico-Cultural destaca o importante papel do ensino escolar no desenvolvimento psíquico. O ensino é entendido, nesta perspectiva teórica, como “(...) intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio cultural humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico” (PASQUALINI,

2006, p.194-5). Vale ressaltar a compreensão de que, no desenvolvimento do psiquismo humano, as dimensões afetiva e cognitiva existem em unidade, de forma que os processos educativos incidem sobre a unidade afetivo-cognitiva, envolvendo a transmissão-apropriação de conhecimentos em unidade com o desenvolvimento de motivos e sentidos da atividade.

Vigotski (1991) defende a importância do “bom ensino”, ou seja, aquele que se adianta ao desenvolvimento: “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (ibid., 2001, p. 334). Neste sentido, ao professor cabe “formar o novo no psiquismo da criança” (ELKONIN, 1960).

Para tanto, o professor organiza o conteúdo escolar e as estratégias de ensino, considerando, por um lado, os princípios e as particularidades do desenvolvimento infantil em cada período do desenvolvimento humano e, em particular, o desenvolvimento real e o desenvolvimento próximo (ou iminente) do educando.

O professor é, portanto, aquele que dirige o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Entre professor e aluno há uma relação de *desigualdade* no ponto de partida do processo, que deve ser superada no ponto de chegada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As distintas abordagens aqui apresentadas iluminam diferentes aspectos

da relação professor-aluno, evidenciando a complexidade desse fenômeno e a necessidade de demorada reflexão sobre ele como condição para um trabalho educativo comprometido com o desenvolvimento humano.

Embora se possa reconhecer importantes contribuições de cada uma das abordagens, é preciso ter clareza de que não há entre elas mera complementaridade. Existe, ao contrário, oposição entre muitas das proposições aqui apresentadas.

A abordagem humanista veicula uma pertinente crítica ao autoritarismo na relação professor-aluno, destacando a necessidade de aceitação e genuína confiança no âmbito da relação pessoal. Preconiza, assim, uma relação horizontal (entre iguais) entre professor e aluno desde o ponto de partida do processo educativo. A psicologia histórico-cultural almeja, da mesma forma, a relação horizontal entre professor e aluno, mas a compreende como ponto de chegada do processo. Um dos importantes elementos para se compreender essa diferença deriva, em nossa análise, da compreensão do papel do conteúdo de ensino em cada uma dessas concepções: enquanto o humanismo secundariza a importância do conteúdo em nome de experiências significativas que levem o aluno a *aprender a aprender*, a psicologia histórico-cultural concebe o conteúdo como fonte de desenvolvimento afetivo-cognitivo do aluno, cuja apropriação é condição para a própria conquista do autodomínio da conduta.

O princípio do *aprender a aprender* é compartilhado, como vimos, pela abor-

dagem construtivista. Assim, enquanto para o construtivismo, em nome da aprendizagem ativa da criança, o professor é compreendido como facilitador ou animador do processo de aprendizagem, as teses da psicologia histórico-cultural sustentam a defesa da diretividade por parte do professor, negando que exista contradição ou incompatibilidade entre diretividade por parte do educador e participação ativa do aluno como sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural coloca também em questão a suposta associação entre diretividade e autoritarismo na relação educativa. A pertinente crítica da abordagem humanista ao autoritarismo acaba por conduzir à negação da autoridade do professor no processo, autoridade essa calcada no próprio domínio do saber a ser socializado às novas gerações e que não implica (necessariamente) uma relação de dominação sobre os alunos. É interessante notar, nessa direção, que o lugar de autoridade ocupado pelo professor é referendado pela Psicanálise, posto que, em sendo adequadamente ocupado, esse 'lugar' é promotor de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

Por fim, vale observar a ênfase preconizada pela Análise do Comportamento na mediação, controle e na clareza de objetivos a orientar o processo educativo, por um lado, e o argumento sustentado pela Psicanálise referente aos aspectos não (imediatamente) perceptíveis e incontroláveis que atravessam (e determinam) a aprendizagem.

Frente a esses apontamentos, se faz necessário refletir sobre o posicio-

namento a se tomar diante das diferentes proposições advogadas pelas teorias aqui brevemente discutidas. No texto *O significado histórico da crise da psicologia*, Vigotski (1999) apresenta uma crítica rigorosa às tentativas de unir elementos heterogêneos, de diferentes origens científicas e que empregam métodos totalmente diferentes.

Através de um procedimento elementar, eliminam-se as contradições grosseiras, bruscas, que saltam à vista, excluindo-as simplesmente do sistema, considerando-as exageradas, etc. é assim que se descontextualiza o freudismo, porque o pansexualismo não concorda de modo algum com a filosofia de Marx. “Bom”, dizem-nos, “admitamos o freudismo sem os postulados da sexualidade”. Mas ocorre que esses postulados constituem precisamente o nervo, a alma, o centro de todo o sistema. É possível aceitar um sistema sem seu centro? Porque o postulado da psicologia freudiana sem o postulado da natureza sexual do inconsciente é o mesmo que o cristianismo sem Cristo ou o budismo sem Alá (p. 257).

Não se trata, então, de assumir posturas ecléticas ou relativistas em psicologia, mas de combatê-las, sob pena do embotamento da própria *ciência* psicológica. Trata-se, outrossim, de colocar as diferentes proposições em diálogo e confrontar ideias e conceitos, na busca de elaborações conceituais capazes de apreender a essência objetiva dos fenômenos em análise e instrumentalizar o trabalho educativo na direção da promoção do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. Para que se avance nessa direção, o desenvolvimento de uma análise *teórica* do real se coloca como

condição para uma prática pedagógica conscientemente dirigida. Vale notar, nesse sentido, que ao tomar a relação professor-aluno como objeto de investigação e análise, todas as teorias aqui abordadas, de alguma forma, requerem do professor um exercício de auto-observação e tomada de consciência sobre a própria conduta na relação com o aluno no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. Rio de Janeiro: Ática, 1993.
- CHAKUR, C. R. S. L.; SILVA, R. C., MASSABNI, V. G. O construtivismo no Ensino Fundamental: um caso de desconstrução. In: CD de Trabalhos da 27ª Reunião anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004.
- CHAKURL, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Contribuições da Pesquisa Psicogenética para a Educação Escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, set-dez 2005, v. 21 n. 3, pp. 289-296.
- COSTA, A. R. F. A Ação Docente numa Perspectiva Construtivista. *Revista do CEDU* (Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas), Ano 7, N.11, dez/1999. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/Revista/Revista09/arf.html>>. Acesso em: 05 jun. 2012.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 2008, 18(41), 517-530
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; GARCIA, F. A.; SILVA, A. T. B.; PUNTEL, L. P. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicol. Reflex. Crit.*, 1998, vol.11, no.3, p.591-603. ISSN 0102-7972.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V. & SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987.
- ELKONIN, D.B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A.A., LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L. & TIEPLOV, B.M. (orgs) *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- FONTANA, R.; CRUZ, M. N. A abordagem piagetiana. In: *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- GIANFALDONI, M. H. T. A.; RUBANO, D. R.; ZANOTTO, M. L. B. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar: com a palavra, Skinner. In: AZZI, R.G.; GIANFALDONI, M.H.T.A. (orgs) *Psicologia e educação* (Série ABEP Formação). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- KAMI, C. e DEVRIES, R. *Piaget para a educação escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KUPFER, M. C. Freud e a Educação: O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
- KUPFER, M. C. M. Freud e a educação, dez anos depois. In: *Psicanálise e Educação: uma transmissão possível*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, nº 16, 1999.

- LIMA, M. S. A.; LIMA, M. C. P. Dos discursos freudianos sobre a educação: considerações acerca da inibição intelectual. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 2, pp. 212-219, abr./jun. 2011.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUKÁCS, G. *Ontologia del Ser Social: El trabajo*. Buenos Aires: Herramienta, 2004.
- MOROZ, M. Educação e autonomia: relação presente na visão de B. F. Skinner. *Temas psicol.*, v.1, n.2, Ribeirão Preto, ago. 1993.
- NUNES, M. R. M. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. In: Anais do Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100040&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 21 set. 2012.
- PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo, Summus, 2001.
- PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de zero a seis anos*. Dissertação de Mestrado. UNESP Araraquara, 2006. (on-line).
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: Piaget, J. *Problemas de psicologia genética*. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 211-225.
- PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1989.
- PIAGET, J. *Biologia e Conhecimento*. Porto, Portugal: Rés, 2000.
- RIBEIRO, J. G. G. C. A psicologia fenomenológico-existencial: uma nova perspectiva de relação. In: KULLOK, M. G. B. *Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica*. Maceió: EDUFAL, 2002.
- ROGERS, C.; ROSENBERG, R. L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.
- SÈVE, L. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P. e DORAY, B., (orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989. p.147-178.
- SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SOUZA, E. C. L. L. *Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula*. 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu-MG, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. IN: *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 203-420.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VYGOTSKI, L. S. (Orgs). In: *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes. 1991, p. 01-18.

VIGOTSKI, L. S. (2001). Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade na criança na teoria de Piaget*. Pioneira, São Paulo, 1998.