

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CETREDE – CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DE ENSINO E AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA
APRENDIZAGEM**

ANA MARIA DA SILVA CUNHA

FORTALEZA - 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CETREDE – CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DE ENSINO E AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA
APRENDIZAGEM**

ANA MARIA DA SILVA CUNHA

Monografia apresentada como pré-requisito para
obtenção do título de Especialista em Planejamento
de Ensino e Avaliação da Aprendizagem, pela
Universidade Federal do Ceará.

FORTALEZA - 2003.

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem, outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica.

ANA MARIA DA SILVA CUNHA

Monografia aprovada em _____ de _____ de _____.

Profa. Dra. Gláucia Maria de Menezes

Orientadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da existência.

Aos meus familiares, em particular a Múcio, Marlécio, Muciana e Marusa que direta ou indiretamente contribuem para meu enriquecimento pessoal.

Só posso ser apaixonado em minha declaração de que as pessoas importam, de que os relacionamentos interpessoais são importantes, de que sabemos algo a respeito da libertação do potencial humano, de que podemos aprender muito mais, e de que, a menos que concedamos uma atenção intensa e positiva ao lado humano e interpessoal de nosso dilema educacional, nossa civilização estará a caminho do desaparecimento.

Carl Rogers

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
INTRODUÇÃO.....	09
1. A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO E AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM.....	12
1.1. Comportamentalismo	12
1.2. Introdução às Teorias Genética e Sócio-construtivista.....	15
1.3. Teoria Genética de Jean Piaget.....	15
1.4. Teoria Sócio-construtivista de Lev Semenovich Vygotsky.....	20
2. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ENFOQUES MAIS RECORRENTES.....	25
2.1. Enfoque Político-Filosófico.....	25
2.2. Enfoque Psicológico-Interacionista.....	27
2.3. Enfoque Psicanalítico.....	30
3. IMPACTO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	33
CONCLUSÕES.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

RESUMO

O presente documento monográfico visa apresentar resultados da pesquisa bibliográfica desenvolvida acerca da temática da relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem. O primeiro capítulo fundamenta-se em três teorias (Comportamentalismo, Psicologia Genética de Jean Piaget e Sócio-construtivismo de Lev Semenovich Vygotsky). No segundo capítulo analisa-se a contribuição dos enfoques mais recorrentes no estudo da relação professo-aluno, especificamente à temática abordada neste trabalho. O capítulo III apresenta o impacto das relações professo-aluno no processo de aprendizagem. Este trabalho, sem pretensão de esgotar conteúdos e estudos relativos às implicações da relação professo-aluno no processo de aprendizagem, busca contribuir para o melhor entendimento das conseqüências que tais relações têm no processo de ensinar e aprender. O homem, ser essencialmente social, configura-se como sujeito a partir das relações interpessoais que estabelece com outros sujeitos nos mais diferentes contextos. No âmbito de seu convívio social, relaciona-se com diferentes sujeitos/grupos segundo necessidades interpessoais específicas, as quais compreendem necessidades de inclusão, de controle e de afeição. A educação, enquanto prática social específica, também é desenvolvida mediante tais relações e, marcadamente no âmbito escolar, o relacionamento professor-aluno assume papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, o qual depende fundamentalmente da complexa rede de interações que se configura entre professor e aluno. Dessa forma, o ritmo da aprendizagem por parte dos alunos está intimamente ligado a elementos que dependem diretamente da maneira como se processa a relação professor-aluno em sala de aula e inclusive fora desta. Por sua vez, o processo de ensino-aprendizagem tem seu entendimento auxiliado pelas diferentes teorias da aprendizagem, segundo enfoques que concebem o desenvolvimento humano como desde um acúmulo de aprendizagens (teoria comportamentalista) a uma construção própria a partir de elementos/estímulos do ambiente (teoria genética e teoria sócio-construtivista). As teorias da aprendizagem têm especial importância na explicação do “como” do processo de aprendizagem, seja na ênfase dada ao comportamento, ao desnível existente entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível ou à simultaneidade e complementariedade entre desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto,

tais teorias, tomadas isoladamente, não são suficientes para a compreensão do processamento do aprender, dada a complexidade do mesmo. Faz-se necessário, também, considerar a maneira como professor e aluno interagem e relacionam-se entre si, de maneira a proporcionar um aprendizado (que nem sempre ocorre intencionalmente, conforme objetivos planejados). Em outras palavras, as relações estabelecidas entre professor e aluno possibilitam a concretização/objetivação dos processos cognitivos estudados pelas teorias da aprendizagem. Assim, ainda que haja divergências acerca de qual enfoque (psicanalítico, político-filosófico ou psicológico-interacionista), seu estudo mais aprofundado contribui sobremaneira para o entendimento de como ocorre a aprendizagem a partir dos fenômenos relacionais entre professor e aluno. Diante do contexto social atual, no qual os índices de violência – inclusive na escola – aumentam vertiginosamente, associados à desestruturação e fragmentação crescentes da família, a relação professor-aluno ganha ainda mais destaque na medida em que a escola e seus docentes são “convidados” a preencher lacunas afetivo-emocionais e sociais que os alunos trazem de lares inseridos na sociedade que passa por uma crise de valores sem precedentes. Assim, a qualidade das relações interpessoais, especificamente a que ocorre entre professor e aluno, determina em grande parte o grau de profundidade da educação promovida no espaço escolar.

INTRODUÇÃO

As adversidades próprias da vida moderna são um dos percalços para a convivência na sociedade atual. Contratempos já existiam entre os diversos povos de outras épocas, porém tornam-se mais evidentes nos nossos dias, numa constante exigência e apelo a relações interpessoais mais dinâmicas, cuja frequência visa atender às necessidades das atividades de um mundo globalizado.

Sabe-se que o sustentáculo do atual sistema consiste não mais apenas na detenção de capital, mas também na riqueza de conhecimento a ser assimilado e (re)transmitido/construído. Dessa forma, a construção desse conhecimento passa pela versatilidade, diálogo e agilidade por parte de cada indivíduo na tomada de decisões, a fim de equacionar questões previstas ou não.

Assim sendo, mais do que nunca surge, em todos os campos de atividades, o envolvimento de pessoas em grupos ou equipes, aumentando dessa forma a complexidade ética e a necessidade de constantemente repensá-la, frente às constantes mudanças da sociedade.

Diante destes novos paradigmas, a família deverá ser o berço incubador de envolvimento pessoais. Em segundo plano, na hierarquia das instituições educacionais, encontra-se a escola como promotora e incentivadora da inclusão de estímulos ao exercício do convívio dos homens entre si.

Todo indivíduo vem a um grupo com necessidades interpessoais específicas e identificáveis. Schutz, autor da teoria das necessidades interpessoais, citado por Fritzen (2001, p.11), diz que *os membros de um grupo não consentem em integrar-se, senão a partir do momento em que certas necessidades fundamentais são satisfeitas pelo grupo*. De acordo com Schutz, três necessidades interpessoais são identificadas: a necessidade de inclusão, a necessidade de controle e a necessidade de afeição.

Campos (1987) afirma que o progresso da aprendizagem pode ser analisado através de curvas que indicam a existência de fatores perturbadores que podem alterar positiva ou negativamente o ritmo da aprendizagem. O interesse, a motivação e as perspectivas de êxito atuam como aceleradores desse processo, enquanto que o desinteresse, a fadiga, o desânimo e a instabilidade seriam agentes que dificultariam o processo de aprendizagem.

Os caminhos, para uma convivência harmoniosa, sugeridos neste trabalho independem se os fins levam a uma aprendizagem formal ou informal, justificando-se simplesmente no crescimento holístico do ser humano. A perspectiva adotada no presente trabalho, é a de, analisando tanto os *aspectos cognoscitivos* quanto os *aspectos sócio-emocionais* das relações professor-aluno, conforme classificação de Libâneo (1991), apresentar novas tendências de otimização das relações interpessoais no âmbito escolar numa perspectiva de superação e eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

A relação professor-aluno tem sido cada vez mais estudada no meio científico, na maioria das vezes ligada a estudos de Psicologia ou Filosofia da Educação, além do campo da Didática. Entretanto, estudos exclusivamente referentes a esta temática são escassos, o que implica dizer que, ainda que seja tomada como necessária, a relação professor-aluno é subjugada a um plano inferior na produção de conhecimento relativo à área pedagógica. Sendo assim, o papel da relação professor-aluno nos processos educativos carece de estudos mais sistematizados e rigorosos.

É, também, no contexto das relações professor-aluno que desembocam e se objetivam as idéias a respeito da educação escolar, particularmente da dinâmica da sala de aula. Devido à natureza destas interações, professor e aluno influenciam-se mutuamente, mediante trocas comportamentais, dando corpo ao processo de ensino-aprendizagem e conduzindo-o a um resultado adquirido ou reformulado que chamamos de conhecimento. Entretanto,

o exame da literatura relativa à interação professor-aluno (IPA) revela que esta área de pesquisa tem se caracterizado, do ponto de vista teórico, por uma concepção do fenômeno interativo que ressalta o papel de um dos pólos da interação – o professor- tornando-o objeto central das análises, e em função do qual todos os outros eventos são considerados (Ceneviva, 1985, p. 07).

Desta maneira, pode-se considerar que boa parte do pouco que se pesquisa acerca da interação professor-aluno, ao privilegiar o professor, origina resultados distorcidos que acabam por legitimar a visão equivocada de que os adultos - dada sua vivência comportamental mais ampla -, seriam dotados de uma superioridade controladora dos padrões interacionais entre adultos e crianças. Significa dizer, de acordo com tais resultados de pesquisa, que o processo ensino-aprendizagem é regido, única e exclusivamente, pelos docentes, o que constitui uma visão no mínimo ingênua e fragmentada do processo.

Este modelo interacional unidimensional mostra-se inadequado ao estudo das relações professor-aluno, dado que o fenômeno interativo constitui um intercâmbio de influências comportamentais. Por outro lado, Fiedler (*apud* Ceneviva, 1985), em um estudo evidenciador da bidimensionalidade destas interações, obtém como resultado que eventos de sala de aula são, em parte, determinados igualmente pelo professor e pelos alunos. Também nesta vertente, o que algumas pesquisas têm mostrado é que *os comportamentos dos alunos podem controlar os comportamentos do professor, tanto no nível de planejamento da ação como no nível da efetivação das ações planejadas* (Simão, 1982, p. 09).

É sob a necessidade e a relevância de se estudar o processo de ensino-aprendizagem levando em consideração tanto professores e alunos que o presente trabalho se configura. Para atender a tais exigências procura-se, no primeiro capítulo, explicitar as teorias de aprendizagem que, de maneira marcante, permeiam a prática educativa em sala de aula atualmente, no Brasil. O segundo capítulo faz uma revisão bibliográfica e subsequente análise da produção científica acerca da relação professor-aluno. O terceiro capítulo, por sua vez, explicita os impactos das relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem.

A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO E AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

As teorias da aprendizagem aparecem no contexto da influência do pensamento positivista na produção do conhecimento científico. Ao avanço das ciências biológicas e exatas, sobretudo no início do século XX, seguiu-se a tentativa de tornar a Psicologia mais objetiva, precisa e científica. O resultado da influência do paradigma positivista na Psicologia foi a sistematização de teorias psicológicas explicativas e preventivas, inclusive no campo da aprendizagem.

Ferreira (2002, p. 1), referindo-se às teorias de aprendizagem que emergem neste contexto, afirma que as mesmas, além de serem *constituídas de proposições básicas que compreendem conceitos e princípios, são reguladas por sistemas de valores que se caracterizam por uma base filosófica que reflete uma visão de homem e de mundo.*

Neste trabalho, optou-se por abordar duas grandes orientações dadas às teorias de aprendizagem: a vertente comportamentalista (mais conhecida por “comportamentalismo”, “teoria do condicionamento” ou “behaviorismo”) e a vertente cognitivista. O comportamentalismo será discutido a partir das idéias de Watson e Skinner. As teorias cognitivistas elencadas na presente discussão são as teorias de Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky, devido à grande influência que possuem nas práticas educativas desenvolvidas no Brasil e às intensas investigações e debates que proporcionam (Castorina, 2000).

COMPORTAMENTALISMO

A teoria do Condicionamento também é conhecida por Comportamentalismo ou Behaviorismo. Referindo-se ao fisiologista russo Ivan Pavlov – o qual lançou as bases científicas do behaviorismo e do modelo de aprendizagem por condicionamento-, Cunha (2000, p. 49) diz que *o que Pavlov quis mostrar é que tudo o que aprendemos deve ser*

explicado pelo modo como os estímulos ambientais e internos – do sistema nervoso, mesmo – são dispostos para produzir respostas.

Com base no paradigma behaviorista, o comportamento é uma resposta do organismo frente a um estímulo do ambiente: a partir do comportamento do indivíduo, pode-se fazer inferências acerca do meio que o envolvia, assim como pode-se antever eventos sucessores de um determinado comportamento.

O comportamento constitui uma categoria de análise psicológica que, de acordo com Watson (estudioso dos modelos e experimentos de Pavlov e criador do termo *Behaviorismo*), dá à Psicologia o status de ciência, por fazê-la adotar como objeto de estudo apenas aquilo que é observável e descrito de forma a descartar a subjetividade de tais procedimentos científicos.

Segundo Hill (1981), Watson interpretava a aprendizagem como um condicionamento clássico, a partir de um acervo mínimo de reflexos (conexões estímulo-resposta) herdados:

Esses reflexos, de acordo com Watson, são todo o acervo comportamental que herdamos. No entanto, pelo processo de condicionamento, podemos formar uma multiplicidade de novas conexões estímulo-resposta. Se um estímulo novo ocorre juntamente com o estímulo que determina a resposta reflexa, depois de alguns desses emparelhamentos, o estímulo novo sozinho consegue produzir a resposta. Este processo de condicionamento, descrito pela primeira vez por Pavlov, possibilita que cada resposta já existente no acervo original de reflexos seja provocada por uma grande variedade de novos estímulos além daqueles que originalmente a eliciavam. Segundo Watson, é assim que aprendemos a responder a situações novas (Hill, 1981, p. 26).

A finalidade do behaviorismo era conhecer as leis reguladoras do comportamento que tornassem possível modificar este comportamento de maneira regulada. O papel da consciência na aprendizagem, segundo esta teoria, possui reduzida relevância. Na visão comportamentalista, a capacidade de aprendizagem é dependente e limitada por fatores fisiológicos e de relações estímulo-resposta.

Porém é com Skinner que a teoria da aprendizagem será marcadamente influenciada pelo comportamentalismo. O homem, segundo Skinner, possui duas classes de comportamento: uma classe *respondente* (à qual associam-se respostas eminentemente involuntárias) e uma classe *operante* (cujos comportamentos são possíveis de ser expressos consciente e voluntariamente pelo organismo). Como afirma Hill (1981, p. 66), *Skinner fala em comportamento operante como um comportamento emitido pelo organismo, mais do que eliciado por estímulos. A maior parte do comportamento é deste tipo; andar, falar, trabalhar e brincar são constituídos de respostas operantes.*

Skinner, citado por Davidoff (1983), explica que o comportamento respondente corresponde às respostas do organismo a estímulos ambientais específicos. Por outro lado, novas respostas do organismo surgem caso condicione-se um estímulo anteriormente neutro a um estímulo incondicionado (o qual induz a uma resposta específica): o estímulo anteriormente neutro, quando aplicado isoladamente, desencadeia a mesma resposta do estímulo incondicionado, passando a chamar-se *estímulo condicionado*.

Já o comportamento operante, valendo-se da capacidade humana de emitir comportamentos, opera através de respostas específicas. Tais respostas têm maior probabilidade de ocorrer mediante associação das mesmas a reforços positivos ou negativos. Um aspecto relevante, com relação aos reforçadores, consiste na possibilidade de se reforçar uma resposta ou apresentando um reforço positivo ou removendo-se um reforço negativo.

Ao determinismo da relação estímulo-resposta presente no comportamentalismo, segue-se uma concepção mecanicista/utilitarista da educação e da aprendizagem: segundo esta visão, mediante o controle de fatores (estímulos) externos, é possível se chegar a um comportamento desejável. Para este fim, basta estabelecer relações entre fatores ambientais e atitudes dos alunos e interferir nestas relações de acordo com os objetivos educacionais a serem alcançados. É através da vertente behaviorista que se fundamentam idéias de que “a partir da educação transforma-se o indivíduo e o mundo”. Em suma, para essa teoria, o

desenvolvimento humano consiste num acúmulo de aprendizagens, condicionadas ou não, durante toda a vida do indivíduo.

INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS GENÉTICA E SÓCIO-CONSTRUTIVISTA

Neste campo teórico concebe-se a aprendizagem como um processo desenvolvido pelo próprio homem - este é o sujeito de sua educação - o qual faz, dos estímulos do ambiente, elementos básicos para construção de seu mundo cognitivo. Dessa forma, as teorias cognitivas opõem-se marcadamente às teorias behavioristas, dado o caráter estritamente mecanicista dos enfoques comportamentalistas para lidar com as complexidades inerentes à aprendizagem humana.

Diferentemente dos comportamentalistas, os cognitivistas consideram que o homem elabora esquemas cognitivos determinantes de novos comportamentos a partir do uso de seu conhecimento de mundo. Os esquemas são estruturas organizadoras da atividade mental a partir das maneiras de percepção e compreensão do mundo. Segundo Piaget (1976, p. 12), *esquemas correspondem às ações conservadoras que os elementos ou subsistemas exercem uns sobre os outros, em oposição às forças de sentidos contrários que estão em balanço num equilíbrio mecânico*. Nas palavras de Hill, a formação e a modificação de esquemas é a essência do desenvolvimento cognitivo (1981, p. 168).

TEORIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Jean Piaget não elaborou, necessariamente, um método pedagógico: *quando falamos em método piagetiano, estamos nos referindo a uma abordagem de pesquisa, e não a uma estratégia de trabalho pedagógico* (Cunha, 2000, p. 73). Entretanto, ao estudar o progresso das categorias de conhecimento no decorrer da vida de um indivíduo, da infância à idade adulta, a Epistemologia Genética de Piaget, no âmbito das teorias do conhecimento, encontra grande afinidade com a educação escolar.

Para entender as contribuições de Piaget ao campo da aprendizagem, inclusive no espaço escolar, é preciso compreender suas teorias a respeito do desenvolvimento cognitivo: ainda que considere que a aprendizagem não influi sobre o curso do desenvolvimento, os processos de desenvolvimento são condição necessária para que ocorra aprendizagem.

Faz-se referência a uma “pedagogia piagetiana” quando esta se fundamenta numa concepção processual e qualitativa do aprendizado, preocupando-se com o “como” do processamento do que se passa a conhecer (diferentemente de uma visão tecnicista, na qual se enfatizam os fins e a mensuração de resultados).

Na perspectiva pedagógica piagetiana, os alunos são tratados levando-se em consideração suas peculiaridades cognitivas. Além disso, esta “pedagogia” fundamenta-se na construção do conhecimento a partir da ação do sujeito sobre o objeto. Piaget tenta superar o aparente distanciamento entre sujeito e objeto, com o sujeito transformando progressivamente sua relação com o real.

Dessa forma, o aprendizado só é efetivo mediante a percepção, por parte do sujeito, do desafio imposto pelo objeto (O), pelo fato deste estar em desnível com o que o sujeito (S) aprendeu até então. Significa dizer que a aprendizagem eficaz ocorre mediante o despertar (não-formal, simplesmente) do interesse de S frente a O, ao ser enfatizada sua relevância. Havendo esta motivação, o aluno se posicionará de maneira ativa sobre o objeto de estudo.

De acordo com Piaget (1972), a efetiva aprendizagem de determinado objeto se dá quando S percebe-se em desnível com relação a O. Num momento inicial, S tenta reconhecer O a partir das estruturas cognitivas que já possui. A aproximação do objeto a estes referenciais, denominados *esquemas* cognitivos, foi chamada por Piaget de *assimilação*. Na assimilação, a criança organiza seus esquemas pré-existentes para abordar o mundo, assimilando a realidade. No caso de não haver esquemas para determinada situação, novos esquemas são elaborados, a partir dos pré-existentes, num processo que leva ao crescimento cognitivo. Uma nova forma de responder ao estímulo é acomodada mentalmente no indivíduo, a partir

de uma assimilação anterior: este fenômeno compreende a *acomodação*. Segundo Piaget (1976, p. 14), a acomodação compreende *a necessidade em que se acha a assimilação de levar em conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar*.

Dito de outra maneira, a partir da etapa de assimilação, ocorre uma alteração dos esquemas cognitivos prévios do sujeito, que implica numa acomodação e num conseqüente *equilíbrio* entre o objeto e tais esquemas do sujeito: novos problemas e experiências a serem assimiladas sofrem novas acomodações (após o confronto com esquemas pré-existentes) e, por conseqüência, há um equilíbrio (adaptação) com acomodações anteriores.

Assim, de acordo com a concepção piagetiana da aprendizagem, o professor deve tanto propiciar uma situação motivadora de desequilíbrio entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, quanto fornecer instrumentos e situações que permitam a ação desse sujeito sobre o objeto. Tais situações levam a uma aprendizagem efetiva por permitirem um contato íntimo entre sujeito e objeto, além de propiciarem a ação de S sobre O, o que leva a uma mudança de nível cognitivo por parte do sujeito.

Caracterizando melhor uma situação motivadora de desequilíbrio, seria tarefa do professor, além de propor situações-problema, levantar questionamentos e promover negociações professor-aluno e aluno-aluno, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo e mobilizador para os alunos. Dessa forma, caracteriza-se a relação professor-aluno segundo as contribuições da psicologia genética piagetiana, com significativas contribuições ao alcance de um dos objetivos educacionais, a aprendizagem.

É importante verificar que no modelo epistemológico piagetiano não prevalece nem o predeterminismo nem o ambientalismo. Em outras palavras, assim como o ambiente não é determinante no processo de conhecimento, os indivíduos nascem com as mesmas potencialidades para ultrapassar determinados níveis de conhecimento. O que ocorre é que condições materiais e culturais podem interferir no exercício de tais potencialidades. Como afirma Cunha (2000, p. 79),

... Piaget posicionou suas idéias sobre o desenvolvimento cognitivo de maneira a considerar tanto os aspectos biológicos quanto os ambientais. Sem cair no extremismo das teses predeterministas, mostrou que o indivíduo é, de certo modo, programado para interagir com o mundo que o cerca e percorrer o caminho que leva à competência para pensar realidades situadas além dos dados empíricos imediatos. Sem aliar-se aos ambientalistas radicais, Piaget informou que o meio pode ser um fator decisivo na determinação de como o indivíduo realiza sua inclinação biológica.

O ambiente aqui compreende uma fonte de estímulos que permitem a construção do conhecimento pelo próprio sujeito que os percebe, sendo tal construção vista não a partir de estímulos pontuais que exprimem comportamentos que são reforçados para levar à aprendizagem. Descartam-se, assim, idéias de que determinado aluno não aprende porque seu ambiente o impossibilita neste sentido, ou que determinado aluno facilmente aprende porque já nasceu com esta capacidade.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. Essas construções seguem um padrão denominado pelo pesquisador genebrino de *estágios*, os quais seguem idades mais ou menos determinadas. Todavia, o importante é a ordem dos estágios e não a idade em que os mesmos aparecem.

A teoria piagetiana tem na seqüência de estágios de desenvolvimento uma de suas mais relevantes contribuições ao estudo da aprendizagem, no sentido de reconhecer, em cada estágio, aspectos característicos dos esquemas específicos a cada um dos períodos de desenvolvimento. Tais aspectos específicos a determinado estágio de desenvolvimento diferem de aspectos de estágios anteriores ou posteriores. Por conseqüência, é possível prever, com razoável grau de precisão, a partir do conhecimento do estágio de desenvolvimento em que se encontra uma criança, de que modo responderá a diversas situações sobre como as coisas acontecem e porque acontecem.

Cada estágio representa uma capacidade superior da criança pensar abstratamente (com relação ao período anterior de desenvolvimento), fazer previsões e lidar intelectualmente com o mundo. É necessário, entretanto, atentar para o fato de que algumas crianças entram mais precocemente em determinado estágio, além da duração de cada estágio ser bastante variável entre vários indivíduos. As idades relativas a cada estágio são, portanto, aproximações. Os estágios de desenvolvimento analisados por Piaget também são denominados “períodos”, a cada um deles correspondendo características marcantes do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Segundo Cunha (2000, p. 87-88), levando em consideração *o que cada período de desenvolvimento requer, a tarefa do professor inclui organizar atividades que viabilizem o progresso intelectual de seus alunos nas diferentes etapas da escolarização.*

Período sensório-motor (0 a 2 anos de idade): compreende o estágio inicial do desenvolvimento cognitivo em que o conhecimento prende-se ao plano da experiência imediata com a presença física dos objetos. Pela aparência, pelo som e pelo tato percebe objetos: os esquemas relativos a este estágio são aqueles que envolvem as percepções e as coordenações pelas quais a criança lida com o mundo. Como neste período a realidade depende das impressões sensoriais, um objeto “deixa de existir” caso seja retirado do campo visual da criança.

Período pré-operatório (2 a 7 anos de idade): nesse estágio ocorrem mudanças sucessivas nos esquemas representativos, os quais tornam-se cada vez mais abrangentes (capacidade de representar simbolicamente objetos e eventos) e adaptados ao meio social em que vive o sujeito. A criança não só age sobre os objetos, como também pensa sobre eles. As representações internas dão à criança maior flexibilidade para lidar adaptativamente com o mundo, e o fato de associar palavras a essas representações confere-lhe maior capacidade comunicativa. O desenvolvimento lingüístico é marcante, havendo um deslocamento do plano egocêntrico para o social. A criança que se encontra neste estágio do desenvolvimento tende a focalizar isoladamente determinado aspecto de uma situação (excluindo os demais) e acha difícil compreender como uma outra pessoa pode ver as coisas de um ponto de vista diferente do seu. A criança que se encontra neste estágio de

desenvolvimento é propensa a pensar que existe diferença de volume em uma mesma quantidade de líquido que seja colocada em recipientes de formatos diferentes.

Período operatório-concreto (7 a 12 anos de idade): a criança começa a operar mentalmente com esquemas de ação que até então encontravam-se apenas no plano das representações: as operações que a criança já domina são do tipo classificatórias, combinatória e comparativas. Entretanto, as operações mentais aqui empreendidas ainda necessitam de experiências empíricas prévias do indivíduo, experiências concretas.

Período operatório-formal (12 a 16 anos de idade): neste estágio o indivíduo é dotado de competência para pensar no plano do universo formal, não limitado ao existente e ao empírico. Os esquemas cognitivos que antes só operavam com o concreto agora transformam-se em esquemas que operam baseados em realidades imaginárias, tomadas como possíveis. Neste período, a experiência empírica deixa de ser necessária para a resolução de problemas. Em suma, é o período em que o pensamento é capaz de elaborar abstrações da realidade.

TEORIA SÓCIO-CONSTRUTIVISTA DE LEV SEMENOVICH VYGOTSKY

Enquanto Piaget vincula ao campo epistemológico suas interrogações e respostas sobre o desenvolvimento cognitivo – ao questionar como se passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento -, Vygotsky fundamenta suas pesquisas com o objetivo de obter, sob uma vertente sócio-histórica, uma explicação da constituição das funções psíquicas superiores a partir das inferiores. Castorina (2000) caracteriza a diferença entre as abordagens piagetiana e vygotskiana para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem afirmando que:

Em linhas gerais, a teoria piagetiana é apresentada como uma versão do desenvolvimento cognitivo nos termos de um processo de construção de estruturas lógicas, explicada por mecanismos endógenos, e para a qual a intervenção social externa só pode ser 'facilitadora' ou 'obstaculizadora'. Em poucas palavras, uma teoria universalista e

individualista do desenvolvimento, capaz de oferecer um sujeito ativo, porém abstrato ('epistêmico'), e que faz da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento.

Por sua vez, a teoria de Vygotsky aparece como uma teoria histórico-social do desenvolvimento que, pela primeira vez, propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como 'internalização' mediada da cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo mas sobretudo interativo (Castorina, 2000, p. 12).

Se Piaget submete a aprendizagem aos níveis de desenvolvimento, por outro lado, Vygotsky (1984) situa o fenômeno da aprendizagem como um processo requerido para o desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky, ambos os processos estão intimamente inter-relacionados, sendo a aprendizagem dependente da internalização progressiva dos instrumentos mediadores: a aquisição de uma habilidade infantil deve-se à instrução oriunda do adulto. Tal aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, na teoria vygotskyana, não acontecem isoladamente de um contexto social, histórico e cultural. Dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo só acontecem no âmbito social, mediante internalização de signos, relações e outros produtos culturais. A conversão destes bens culturais em funções psicológicas é mediada por aqueles que já possuem os instrumentos e signos culturais (adultos ou crianças mais experientes). Nesse sentido, entende-se que os detentores destes instrumentos, os professores, terão o papel de mediadores para que haja as necessárias e esperadas conversões, cujo objetivo final desta ação pedagógica é a aprendizagem. A partir das interações interpessoais, a aprendizagem ocorre pela elaboração de funções mentais de nível superior (pensamento, linguagem) e no nível intrapsicológico (no interior do próprio indivíduo), num processo mediado que culmina no desenvolvimento cognitivo (elaborando signos que mediarão futuras aprendizagens).

Para Freitas (1994), a explicação dada por Vygotsky para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é inovadora:

Depois de analisar em detalhes três posições teóricas (independência entre desenvolvimento e aprendizagem - Piaget; aprendizagem igual a desenvolvimento-behavioristas; aprendizagem e desenvolvimento, processo diferentes, mas mutuamente

relacionados-gestaltistas), Vygotsky rejeita-as e, refutando-as, apresenta uma nova solução para o problema (Freitas, 1994, p. 95).

Vygotsky dedicou-se principalmente ao estudo das *atividades psicológicas superiores*, as quais consistem, por exemplo, na possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Tais atividades superiores diferenciam-se, portanto, de processos mais elementares, como ações reflexas, reações automatizadas.

As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, distinguidos entre *instrumentos* ou *signos* (Vygotsky, 1984). Enquanto os instrumentos são mediadores externos ao ser humano, os signos são mediadores voltados para uma realidade subjetiva. Dito de outra maneira, o instrumento constitui o elemento interposto entre o homem e o objeto de seu trabalho, enquanto os signos atuam como representação da realidade, podendo referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes.

Com relação ao processo de mediação, o mesmo é tido como essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

É necessário enfatizar que, na visão vygotskiana, mudanças qualitativas no uso dos signos ocorrem ao longo do desenvolvimento de cada pessoa. Por um lado, a utilização de marcas externas vai se transformar em processo internos de mediação, mecanismo chamado de *processo de internalização*; por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Assim, Vygotsky traz a idéia de que o homem biológico transforma-se em um homem social mediante a internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos.

Ao fazermos referência ao desenvolvimento de uma criança, objetivamos compreender “até que ponto de seu desenvolvimento a criança conseguiu chegar”. Quando se diz que uma criança é capaz de realizar determinada atividade, pressupõe-se que ela o faz sozinha, sendo

tal nível de independência chamado por Vygotsky de *nível de desenvolvimento real*. O nível de desenvolvimento real da criança caracteriza seu desenvolvimento de maneira retrospectiva, referindo-se a etapas do desenvolvimento já conquistadas pela criança (Vygotsky, 1984).

Entretanto, Vygotsky não considera a noção de nível de desenvolvimento real da criança como suficiente na compreensão do desenvolvimento, defendendo a incorporação do conceito de *nível de desenvolvimento potencial*, que corresponderia à capacidade de desempenhar atividades com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes. Tal possibilidade de alteração no desempenho de um indivíduo pela intervenção de outro é fundamental na teoria vygotskiana, pelo fato de se atribuir grande importância à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas.

É a partir da postulação da existência de dois níveis de desenvolvimento - real e potencial – que Vygotsky (1984) define *Zona de Desenvolvimento Proximal* como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal é, assim, um domínio psicológico em constante mutação: o que hoje é feito por uma criança com a ajuda de um adulto, posteriormente será realizado individualmente, como se o desenvolvimento progredisse de maneira mais lenta que a aprendizagem: o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas no indivíduo. Interferindo continuamente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para a movimentação dos processos de desenvolvimento dos sujeitos imaturos da cultura. Além disso, *a zona de desenvolvimento proximal provê, portanto, os educadores de um instrumento por meio do qual pode ser feito o diagnóstico do curso interno do desenvolvimento, permitindo pensar prospectivamente em função do futuro da criança* (Freitas, 1994, p. 99). De acordo com

Oliveira (1997, p. 62), *o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente*. Como afirma Vygotsky (1987), o bom aprendizado consiste naquele que precede o desenvolvimento.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, formulado por Vygotsky (1984), pressupõe que o desenvolvimento do sujeito e a posterior consolidação das funções psicológicas são precedidos pelo ato de aprender. Este conceito também é dependente dos processos de interação social, visto que permitem o avanço das crianças em direção aos campos conceituais, que não poderiam internalizar individualmente. Dessa forma, a aprendizagem norteada por professores ou outros adultos é orientadora do desenvolvimento, o qual permitirá a apropriação dos bens culturais por parte do sujeito:

... o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 1984, p. 101).

Assim, o ato de internalizar o que diz respeito ao processo de interação interpsicológica é o principal elemento elucidativo do desenvolvimento psicológico humano. Não consiste este processo numa transferência da ação externa para um plano interior, adotando o aluno como depósito passivo do que é socializado: consiste, sim, num processo de formação do plano interno de consciência a partir de uma mudança na compreensão dos mediadores culturais por parte do sujeito.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ENFOQUES MAIS RECORRENTES

As teorias psicológico-epistemológico genéticas e sócio-construtivista oferecem significativa contribuição para a compreensão da complexidade da psique humana. Diferentes ramos da Pedagogia se utilizam de tais teorias para alicerçar métodos didáticos que possibilitem uma melhor forma de aproveitamento do conhecimento, capaz de produzir o crescimento e desenvolvimento da humanidade.

Os métodos didático-pedagógicos elaborados pelas escolas destinam-se diretamente tanto aos alunos (sujeitos em formação) quanto aos formadores do conhecimento, em contexto da sala de aula. Estes recorrem, de maneira diferenciada, aos enfoques abordados neste capítulo, sendo que diversos teóricos da Educação estudaram a problemática da relação professor-aluno, privilegiando, entretanto, as abordagens e enfoques inerentes às áreas do conhecimento às quais pertenciam (Sociologia, Psicologia, Filosofia, Psicanálise), porém sempre buscando na relação professor-aluno um objeto teórico capaz de compreender a complexidade subjacente às formas de relacionamento humano. Buscando sistematizar algumas concepções atuais sobre o objeto de estudo do presente trabalho, segue-se uma breve exposição e análise do material teórico referente à relação professor-aluno.

ENFOQUE POLÍTICO-FILOSÓFICO

O enfoque político-filosófico reúne concepções de uma relação professor-aluno determinada exclusivamente pela atuação do professor. Acredita-se que, para este tipo de relação, a concepção de papel do professor que este profissional tem de si determinará o seu modo de agir, o qual, por sua vez, será o principal elemento estruturante da relação professor-aluno.

Assim, conforme fosse a visão político-filosófica que um professor tivesse sobre a atividade docente, o mesmo iria estruturar sua atuação de acordo com tal visão e, por

conseqüência, a relação que teria com seus alunos seria uma mera função de seu agir pedagógico.

As práticas docentes (e conseqüentemente as relações professor-aluno nelas presentes) encerram diferentes níveis interacionais entre professor e aluno, a depender de suas tendências, as quais Libâneo (1995) divide em *liberais* e *progressistas*. Nas tendências liberais, segundo o autor, pode-se presenciar desde relações extremamente técnicas (por parte do professor), passando por relações em que o docente tem o papel de auxiliar o livre desenvolvimento do aluno e até ser *um especialista em relações humanas*.

Já nas práticas docentes de tendência progressista a relação professor-aluno estaria determinada ou pela ausência de qualquer relação autoritária, ou pela imersão e mistura do professor ao grupo, a fim de com este último realizar *uma reflexão em comum* (Libâneo, 1995).

Vale lembrar que, dentro da concepção político-filosófica de relação entre docente e discente, ao aluno caberá o papel de, invariavelmente, apenas reagir ao tom relacional que está sendo imposto pelo professor em ação.

Mencionados por Aquino (1996), outros autores que se arriscaram a escrever sobre a temática da relação professor-aluno concebem a conduta docente como reflexo das contradições da sociedade, as quais delineariam as cosmovisões de cada um destes docentes. Tais cosmovisões regeriam seus comportamentos e sua forma de relacionar-se com seus alunos e, em suma, tais relacionamentos constituiriam uma simples reprodução dos fenômenos sociais.

ENFOQUE PSICOLÓGICO-INTERACIONISTA:

As concepções relacionais aqui enquadradas têm uma fonte de inspiração mais psicológica que político-filosófica, tendo em vista o fato de elegerem como tema central para o entendimento da relação professor-aluno o conceito de interação.

Tal conceito parece referendar *uma concepção de relação na qual as posições de professor e aluno, embora diversas, já estão determinadas aprioristicamente* (Aquino, 1996, p. 30). Ainda segundo este autor, nesta polarização *a priori* o objetivo maior do envolvimento entre tais extremos (professor e aluno) seria restrito ao mero campo das trocas, numa relação de conotação empirista e parcial, limitada ao campo de simples influências mútuas entre professor e aluno.

Esta forma um tanto mecânica de perceber as relações professor-aluno é destacada por Mizukami (1986), quando a autora classifica e caracteriza diferentes formas de atuação e relação docente segundo as abordagens pedagógicas destes profissionais. Ainda assim, vale destacar alguns aspectos relacionais entre professor e aluno, presentes em tal classificação.

Na abordagem dita *tradicional*, a relação professor-aluno caracteriza-se pela verticalidade, na qual o professor detém o poder decisório sobre metodologias, conteúdos, enfoques, avaliação e maneiras de interagir na aula. Neste sentido, a segurança da aquisição do conhecimento por parte do aluno - independente de seus interesses, motivações e vontades - constitui o norte da atuação docente.

Segundo a abordagem *comportamentalista*, a relação professor-aluno centra-se na eficácia do desempenho do aluno, cabendo a ele o controle de seu próprio processo de aprendizagem. Considera-se o professor como um planejador e um analista de contingências de reforço ou, em outras palavras, um engenheiro comportamental.

A abordagem *humanista* implica, por parte do professor, a aceitação e compreensão do ser do aluno tal como ele é. Incluem-se nesta concepção os pensamentos e teorias de Carl

Rogers e Paulo Freire, os quais têm em comum uma proposta de educação comprometida com a vida e com a totalidade do ser humano. A relação aqui presente entre professor e aluno é simétrica, sendo este último considerado não como uma mera soma de fragmentos: o aluno é um sujeito inserido em determinado contexto histórico-cultural e é dotado de uma experiência própria que não deve ser descartada.

De acordo com a abordagem *cognitivista*, o professor deve evitar a mesmice e a memorização de respostas por parte dos alunos, propiciando a eles situações desafiadoras e que os leve à autonomia. Para isso, o professor deve pautar suas intervenções no processo de aprendizagem dos alunos de acordo com as estruturas biológico-evolutivas dos mesmos, levando em consideração o desenvolvimento mental e social que eles apresentam.

Para Piaget (1974, p. 18), *o que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados.*

Na abordagem *sócio-cultural*, haverá um esforço por parte do docente para que ocorra a superação de uma consciência ingênua nos alunos, através de uma relação marcada pela horizontalidade pela não-imposição.

Nota-se desta maneira que, quaisquer que sejam as variações entre as interações professor-aluno, segundo a classificação de Mizukami (1986), tais relações ficariam restritas ao campo utilitário, não sendo demonstrada possibilidade de construção interpessoal de valores e conhecimentos no ato de relacionar-se, especificamente na relação professor-aluno.

Numa outra vertente psicologizante das relações professor-aluno, Cabral (1987) enfatiza o poder das expectativas e percepções que os professores fazem de seus alunos e que se refletem nas interações pontuais do docente com cada discente. Tais percepções, de acordo com o autor, sofrem influência direta dos sentimentos e estereótipos sociais internalizados

pelo professor e também acabam por determinar que tipos de expectativas e representações os alunos terão tanto de seu professor, quanto de suas relações com o mesmo.

Segundo Cabral,

A percepção que o professor possui do processo ensino-aprendizagem terá como resultante final a formação da sua expectativa em relação aos objetivos finais a serem atingidos no processo. A expectativa do professor é transmitida ao aluno através da sua maneira de se comportar durante o referido processo, bem como de seu sistema de comunicação verbal e, principalmente, do não-verbal. A expectativa que o professor tem vai influir de forma muito forte na expectativa que o aluno formará com relação ao processo ensino-aprendizagem a que está submetido (1987, p. 56).

Nota-se que, apesar da validade da ênfase que o autor dá aos elementos não-verbais, o mesmo não deixa claro que elementos seriam esses, tornando abstrata a estruturação da relação professor-aluno neste campo. Cabral também torna vaga a noção da influência das expectativas dos docentes na formação das expectativas de seus discentes – no caso destes, tanto as expectativas quanto ao processo ensino-aprendizagem, quanto às expectativas quanto à própria relação do aluno com seu professor-, quando diz que a expectativa do professor influirá de maneira *muito forte* na expectativa do aluno. A partir de quem ou do que e de qual maneira se formariam tais expectativas? Em que intensidade elas seriam expressas e como influenciariam a relação professor-aluno e as expectativas dos mesmos dentro deste relacionamento?

Ainda segundo observação de Aquino (1996), pode-se questionar qual seria o papel das expectativas discentes na configuração destas relações, visto que normalmente é atribuído um peso muito maior ao papel do professor no direcionamento da relação com seus alunos: *parte-se quase sempre do pressuposto de que a influência é mútua, mas pouca atenção é dispensada à influência do aluno sobre a conduta do professor, reiterando uma espécie de mão-única relacional (1996, p. 31).*

Sobre a natureza das pesquisas desenvolvidas no campo da relação entre docente e discente, Machado (1987) também se manifesta com relação à ênfase dada ao papel do professor no delineamento de tal relação:

Elas, na sua maioria, quando focalizam o processo interacional consideram somente o comportamento do professor influenciando o dos alunos; aqueles são percebidos como atuantes no estabelecimento e na manutenção dos padrões de interação, enquanto estes assumem um papel reativo. (...) Comportamentos emitidos pelo alunos podem influenciar o do professor e é de extrema importância uma visão do processo de interação em sala de aula que seja bidirecional (1987, p. 27).

ENFOQUE PSICANALÍTICO:

Pode-se afirmar que a diferença fundamental entre as posições da psicologia e as da psicanálise quanto à relação professor-aluno reside no fato da concepção psicológica reduzir o fenômeno a uma lógica interacionista, enquanto que a psicanálise cuidaria de atribuir um enfoque intersubjetivo ao processo de relacionamento entre professor e aluno.

O enfoque psicanalítico da relação professor-aluno concebe este processo como de constituição inconsciente e aleatória de intersubjetividades em entidades significativas, visto que se trata de um fenômeno de identificação alheia e mútua.

Vale lembrar que, na dimensão psicanalítica, o inconsciente é impossibilitado de ser controlado, planejado ou mesmo ordenado, o que vai de encontro às idéias pedagógicas, em última análise.

Kupfer (*apud* Aquino, 1996, p. 33) interconecta a relação professor-aluno a um processo autêntico e permanente de transferência, quando diz que

Nas palavras de Freud, os sentimentos de admiração e de ligação são transferidos do pai para o professor. Mas o que significa dizer que, numa relação entre esse aluno e seu

professor, está em jogo uma transferência? (...) O que está em jogo é a transferência de algo vivido com o pai e que agora é vivido com outra pessoa.

Neste sentido, o professor se apresenta como receptáculo de um investimento libidinal do aluno, e sustentáculo de um deslocamento de sentido de poder à sua imagem. Pelo fato de o professor ocupar a posição de ideal de ego do aluno, é caracterizado como autoridade com a qual o aluno procura identificar-se.

Sobre esta correlação entre processos de transferência e relacionamento professor-aluno, Aquino faz a seguinte análise:

...o enfoque psicanalítico da relação professor-aluno parece ter como primeiro eixo condutor a tentativa de ressonância teórica entre os fenômenos descritos pela psicanálise (especialmente a relação transferencial) e aqueles testemunhados nas práticas pedagógicas (a relação professor-aluno) (1996, p. 33).

A psicanálise parece evidenciar os papéis de modelo exemplar que têm tanto pais como professores, num processo em que a criança incorpora traços das pessoas com as quais convive e se apossa de suas cobranças, através das mudanças na libido objetal e na libido narcísica.

Millot (1995) destaca que, para Freud, a aquisição de conhecimentos depende intrinsecamente da relação professor-aluno, estando este processo condicionado pela interação da criança com o pai, durante a saída do período edípico. Ainda segundo Millot, os professores seriam beneficiados pela transferência da relação afetiva do pai da criança para eles, podendo assim contribuir para a formação do seu “ideal do eu”.

Entende-se, assim, que a concepção psicanalítica da relação professor-aluno remete-nos a um processo de envolvimento, de ligação e de encanto feito pelos docentes sobre os discentes, enquanto vínculo fortalecedor do ego. O professor, enquanto modelo e valor identificatório, atua sobre o ego do aluno de forma interessada, visto que normalmente requer que estes últimos queiram para si o que ele, o professor, quer para eles.

De maneira resumida, o que vale nesta relação não seriam as atitudes nem os dizeres do professor, mas sim o que ele é e sente a nível inconsciente.

IMPACTO DAS RELACOES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Embasado pelas teorias de Jean Piaget e Vygotsky e os enfoques mais recorrentes, apresentados nos dois capítulos anteriores, este trabalho fará, deste capítulo, um espaço de verificação do que relata a bibliografia atualizada sobre o impacto das relações interpessoais no processo de aprendizagem. Neste caso, é à relação professor-aluno, normalmente é tida como fator importante na análise de processos de ensino-aprendizagem, que será dado principal enfoque. De fato, é tradicionalmente considerada por psicólogos e pedagogos como a relação mais relevante, no que diz respeito ao alcance dos objetivos educacionais, sejam estes relativos à aprendizagem instrumental e conteudística ou concernentes ao desenvolvimento social dos alunos (Salvador, 1994).

Salvador justifica o destaque que a relação professor-aluno possui (em detrimento das relações entre alunos, por exemplo) pelo fato de normalmente se conceber o professor como agente educacional por excelência, além de muitas vezes se tomar as relações entre alunos até como indesejáveis (provavelmente no sentido de que a valorização das mesmas pode gerar problemas de ordem disciplinar). Apesar disso, pesquisas recentes têm mostrado que quanto mais cooperativa é a relação entre alunos, melhores são os resultados alcançados, tanto em relação a objetivos educacionais ligados à aprendizagem de conteúdos escolares instrumentais, quanto aos objetivos ligados ao desenvolvimento social dos alunos. Isso porque todo processo educativo exige contato e relacionamento mútuo entre os sujeitos envolvidos nesta atividade.

O papel da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem vem sendo bastante estudado (Kullo, 2002), sobretudo sob um enfoque psicológico. Mesmo as correntes educacionais e teorias pedagógicas mais recentes e inovadoras não deixam de salientar a importância da relação professor-aluno no desenvolvimento satisfatório do processo de ensino-aprendizagem:

Não é possível imaginar que o professor defina de modo unilateral as situações-problema. É verdade que sua tarefa consiste em propô-las, porém negociando-as o bastante para que se tornem significativas e mobilizadoras para muitos alunos (Perrenoud, 1999, p. 62).

Tal afirmação destaca não só a necessidade do professor estar ciente e atento ao papel que possui na condução do aprendizado, mas também evidencia que, para uma aprendizagem eficaz e envolvente aos olhos dos alunos, é preciso que haja partilha de conhecimento e também de poder entre professor e aluno, constituindo assim uma autêntica relação dialética e igualitária. Pouco contribui ao aprendizado dos alunos o professor que, detentor de vasto conhecimento, não cria espaços de discussão, diálogo e questionamentos acerca deste saber.

Pesquisas sobre intervenções pedagógicas de caráter construtivista têm enfatizado a importância do conflito e do diálogo - assumidos e desenvolvidos pelos alunos e apenas mediados pelo professor – como mecanismos psicológicos subjacentes ao processo de construção e modificação progressivas dos esquemas de conhecimento dos alunos (Salvador, 1994). Diante desta constatação, ao contrário do que muitos pensam, a prática pedagógica de orientação construtivista reserva um papel definido para o professor. Nas palavras de Salvador (1994, p. 138), *não devemos esquecer que a idéia essencial da colocação construtivista consiste em ajustar a ajuda educacional ao processo de construção do conhecimento dos alunos*. Significa dizer que, ainda que o professor não possua a tarefa de transmitir, por excelência, os conteúdos a serem assimilados pelos alunos - o que ocorre em outras orientações pedagógicas vigentes -, seu papel essencial consiste, segundo a orientação construtivista, em ajustar e mediar a construção do conhecimento desenvolvida autonomamente pelos alunos.

O processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar necessita embasar-se em um bom relacionamento entre os elementos que dele participam. Aluno, colegas de sala e professor relacionam-se no ato educativo através do diálogo, de brincadeiras, trabalhos, participação em aula.

A sala de aula configura-se como um microcosmo no qual ações e interações entre professores e alunos permitem a educação de alunos e mestres. A forma como o professor conduz estes relacionamentos expressa em si concepções de aprendizagem, de educação, ensino, sociedade. O conhecimento só decorre do processo de ensino-aprendizagem que, pautado pelas interações entre professor e alunos, objetiva a produção de mudanças cognitivas, valorativas e comportamentais.

O ato de aprender constitui um processo de aproximação entre o aluno e um mundo oculto ou mesmo impreciso. Partindo do princípio de que, no processo de ensino-aprendizagem o professor possui um papel, senão determinante, pelo menos essencial, torna-se impossível o aluno aproximar-se do novo quando se relaciona insatisfatoriamente com seu professor.

Um dos desafios do processo de ensino-aprendizagem consiste em compreender de que forma a relação professor-aluno contribui para promover a adequação da prática docente à construção de conhecimentos por parte dos alunos.

Comentando resultados de pesquisas desenvolvidas por J. S. Bruner para a elucidação de mecanismos responsáveis pelo valor educacional de relações interativas entre adultos e crianças, Salvador (1994) destaca a importância das ações dos adultos serem *contingentes* aos progressos e obstáculos que as crianças experimentam em suas atividades.

Também fazem parte do processo de contingência, segundo Wertsch (*apud* Salvador, 1994), a definição própria e intrasubjetiva que fazem, tanto o adulto como a criança, ao se deparar com determinada atividade a desenvolver (não sendo, tal atividade, necessariamente realizada com intuítos educativos). Normalmente diferentes, as definições intrasubjetivas do adulto e da criança em questão têm o desafio de transporem-se a certo nível de *intersubjetividade*, através de um processo comunicativo. A finalidade da comunicação entre as definições intrasubjetivas opostas é produzir uma *negociação* que acarrete uma nova definição *intersubjetiva* da situação. Apesar de, neste processo comunicativo, adulto e criança possuírem iguais oportunidades de expor suas definições

intrasubjetivas, Salvador adverte que os papéis desempenhados pelos sujeitos em processo de negociação são assimétricos:

enquanto a mudança que o adulto produz em sua definição intrasubjetiva é o fruto de uma estratégia para estabelecer a comunicação e, portanto, é uma mudança temporal, o que se produz na definição intrasubjetiva da criança é permanente, ou espera-se que o seja, na medida em que o adulto trata de 'arrastá-lo' para sua própria definição, com fins educacionais ou instrutivos. (...) Não obstante, convém ser prudente e manter uma certa reserva perante a tentação de estabelecer um simples paralelismo entre, por um lado, os mecanismos que explicam a maneira como se exerce a influência educacional do adulto durante os primeiros meses ou anos de vida e, por outro, os mecanismos que desempenham a mesma função na relação professor-aluno (1994, p. 141).

Desta forma, ensinar requer da parte do professor o conhecimento dos estágios e peculiaridades cognitivas de seus alunos, além de possibilitar aos mesmos a oportunidade de livre expressão de suas idéias, visando a compreensão da forma como eles pensam, refletem, analisam, argumentam, generalizam, buscam e processam informações, criam e imaginam.

O ato de aprender, por sua vez, exige do aluno confiança, segurança e satisfação no professor, além do próprio aprendizado quanto ao relacionar-se com os outros e a participar de grupos, desenvolver trabalhos em equipe e saber expressar-se com clareza. Nenhum desses aspectos pode ser contemplado em plenitude e confiabilidade caso a relação professor-aluno encontre-se esvaziada.

A escola, ainda considerada como lugar privilegiado para o aprendizado, organização e reflexão acerca dos bens culturais produzidos pela humanidade, tem na sala de aula um ambiente que se impregna de acontecimentos, estudos, debates, conflitos, pesquisas. Segundo Masetto (1992), a aula deve ser considerada como vivência, como expressão da realidade. A aula dotada de tais características pressupõe um espaço que estimule a pesquisa, o debate e o respeito pelo outro: nada disso é possível num ambiente em que seja secundário o relacionamento interpessoal.

Deslocando o foco do processo ensino-aprendizagem do ato de ensinar para o ato de aprender, a ação do professor passa a nortear-se por sua constante preocupação com o crescimento e desenvolvimento do aluno em sua totalidade. Neste âmbito, as relações interpessoais em sala de aula ganham fundamental destaque, sob o risco de, em se fazendo o contrário, a aprendizagem não lograr êxito.

Tendo em vista tais exigências pedagógicas, constitui um dos maiores desafios educacionais da contemporaneidade o ato de *aprender a viver juntos* (Delors, 2001). Este processo de conhecimento do outro compreende a descoberta progressiva de si mesmo e do outro a partir da convivência em grupo. Assim, o conhecimento progressivo de outros sujeitos, além do conhecimento dos produtos culturais construídos pela humanidade, também nos leva a um auto-conhecimento, a um “ver-se no outro”. Como lembra Boaventura de Sousa Santos (2000), todo conhecimento é auto-conhecimento.

A partir do entender o mundo é que se produz o auto-conhecimento e conhecimento do outro. A educação, por permitir tal conhecimento, constitui um ponto-chave deste processo visto que, segundo Delors (2001), ajuda a transformar a interdependência real em solidariedade desejada. Ainda segundo o autor,

...a exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade (2001,p. 47).

Faz-se necessário, assim, destacar a posição essencial e ao mesmo tempo delicada que possui a educação neste âmbito, visto que, entre o “afirmar a diferença” e o “reforçar a solidariedade do grupo” há a possibilidade de se passar de uma atitude cidadã para uma ação que impossibilite o diálogo.

Dependendo das aptidões e gostos que trazem consigo desde o nascimento – o que desde já pressupõe uma imensa diversidade destas aptidões e interesses entre uma criança e outra-,

nem todas as crianças tiram o mesmo proveito e respondem da mesma forma ao que recebem da escola, em grande parte através do professor.

O aprendizado da convivência em grupo (independente da dimensão do grupo) no qual se respeitam as diferenças individuais de cada sujeito constitui tarefa que o processo educativo toma como um de seus maiores desafios, ao mesmo tempo em que não foram conseguidas grandes vitórias por parte da educação, para atingir esse quadro em plenitude (Delors, 2001).

Rego (1998), analisou formas de relacionamento professor-aluno a partir das representações de professores quanto à “origem das diferenças individuais”¹. Numa visão aqui denominada de “inatista”, os professores, por acreditarem na imutabilidade da natureza humana – a qual seria determinada *a priori* por uma alteridade ou força superior -, acabavam por defender

uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento do sujeito, (...) gerando um certo imobilismo e resignação provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação (Rego, 1998, p. 57).

Ainda segundo a autora, *desse modo, a responsabilidade está na criança (e no máximo em sua família) e não na sua relação com o contexto social mais amplo, nem tampouco na própria dinâmica interna da escola (idem, p. 57-58).*

No extremo oposto à visão inatista, uma outra parcela dos professores apresentou a visão - “ambientalista” - de que os fatores externos ao indivíduo seriam os exclusivos modeladores da singularidade humana. Segundo Rego (1998, p. 58), a visão de homem contida nesta perspectiva é a de um ser *que tem seu comportamento modelado, manipulado, controlado e determinado pelas definições do ambiente em que vive*. Tal concepção exprime a possibilidade de tomá-la como legitimadora e justificadora de práticas autoritaristas em

¹ A autora realizou pesquisa empírica junto a 172 professores (da educação básica), na qual solicitou aos docentes que respondessem à seguinte questão: “Cada pessoa tem características próprias e diferentes modos de ser e de pensar, capacidades, valores, comportamentos, etc. Qual seria a origem destas diferenças?”.

salas de aula onde, na maioria das vezes, a relação professor-aluno é regida por uma suposta “missão” dos docentes em definir, modelar, lapidar o comportamento dos alunos, por acreditarem na simples formação do mesmo a partir do que é recebido do meio que o cerca.

Tanto a visão determinista da imposição do ambiente sobre o desenvolvimento do indivíduo - incluindo a aprendizagem – quanto a visão inatista são criticadas por Vygotsky (1984), quando defende que o inato por si só não é suficiente para produzir o indivíduo, nem podendo ausentar-se deste processo os elementos sócio-culturais. Desta maneira, para que se apropriem dos conhecimentos produzidos em sua cultura, os alunos devem ter os professores como mediadores, devendo estes transformar o legado cultural em objeto a ser internalizado, a fim de ser apropriado pelos alunos, os quais são dotados de uma forma individual de interagir com os outros e sua cultura.

Assim, vale ressaltar a importância da relação professor-aluno no tocante a uma eficiente apropriação de conhecimentos e que é da própria relação entre docente e discente que algo irá configurar-se como objeto a ser aprendido: o “algo” a ser aprendido passará a existir como tal.

Sendo uma das missões da educação possibilitar aos alunos a tomada de consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos (Delors, 2001), como conceber qualquer processo educativo que parte de uma má relação professor-aluno?

A má relação existente entre professor e aluno consiste, muitas vezes, num dogmatismo, a cujas conseqüências Delors refere-se ao analisar que:

os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. (...) Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos

de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor-aluno (Delors, 2001, p. 98-99).

O diálogo e a liberdade de expressão entre professores e alunos proporcionam um maior conhecimento destes por si mesmos, o que posteriormente será refletido num maior conhecimento do outro. Qualquer outra relação entre estes sujeitos que privilegie apenas a expressão de uma das partes estará fadada à incompreensão, no sentido mais abrangente da palavra.

Diante destas exigências e possibilidades educacionais, a relação professor-aluno passa de interação vertical e verbalista - uma educação *bancária*, nas palavras de Freire (1987) -, a uma construção coletiva de conhecimento.

Cunha (1991), ao comentar resultados da pesquisa que realizou junto a alunos do ensino médio e superior (àquela época, 2^o e 3^o graus) quanto à percepção que tinham sobre o “bom professor”, conclui que os docentes escolhidos como “bons” invariavelmente mostravam-se afetivamente próximos de seus alunos. A autora, entretanto, reconhece a dificuldade em depurar, *distinguir, atitudes do professor que se referem especificamente a este lado da relação professor-aluno* (Cunha, 1991, p. 146).

Considerando o comportamento do professor como um todo que depende dos seus objetivos, concepções, experiências educacionais e de vida, percebe-se que tal comportamento é sempre um reflexo das tensões sociais das quais faz parte e encerra uma intrincada rede de relações entre suas virtudes e valores e a maneira como trata os conteúdos que ensina:

Analisar, pois, as relações que acontecem entre professor-aluno puramente no campo psicológico ou afetivo é, no mínimo, um comportamento ingênuo. Elas acontecem no palco de uma sociedade e, portanto, são profundamente marcadas pelas contradições sociais (Cunha, 1991, p. 150).

Ainda segundo a autora,

a forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção de conhecimento. E isto interfere na relação professor-aluno, é parte desta relação (idem, p. 147).

Portanto, o professor comprometido com metodologias de ensino-aprendizagem adequadas e com práticas dialógicas na condução de suas aulas, conseqüentemente desenvolve uma relação professor-aluno aprovada pelos discentes e comprovada pelos resultados de sua prática.

Tanto os esforços para se alcançar a aprendizagem ou torná-la mais significativa, quanto o melhoramento da disciplina na sala de aula são bloqueados quando professor e aluno não interagem, não se relacionam de maneira dinâmica, respeitosa e contínua. Quando a aprendizagem acontece de maneira interpessoal e dialógica, dando espaço para o desenvolvimento de uma arquitetura social, a escola passa do nível de simples organização para o de comunidade. Comunidade esta crítica e consciente, portanto política, desempenhando realmente um dos papéis de todo processo educativo. Nesse processo de aprendizagem realmente interpessoal, por ser abrangente, novas habilidades e capacidades e objetivos surgem e de maneira cada vez mais elaborada. Por sua vez, o refazer da arquitetura social da escola retroage positivamente sobre o processo interpessoal de ensino-aprendizagem, pois este novo compromisso de refazer a aprendizagem de maneira participativa gera novas indagações, métodos e respostas, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos.

A qualidade/natureza das relações interpessoais, especificamente a que ocorre entre professor e aluno determina em grande parte o grau de profundidade da educação promovida no espaço escolar.

CONCLUSÕES

A relação professor-aluno vem sendo cada vez mais estudada no meio científico, deixando, gradativamente, de ocupar apêndices e últimos capítulos de livros de Psicologia e Filosofia da Educação, além de manuais de Didática. Apesar de ter-se obtido alguns avanços no que diz respeito à elucidação de mecanismos de aprendizagem decorrentes da inter-relação entre adultos e crianças, os elementos inerentes ao cunho educativo destas relações - sobretudo no que diz respeito ao relacionamento entre o professor e seus alunos-, ainda carecem de maiores esclarecimentos.

Embora a temática abordada neste trabalho seja considerada importante para o bom andamento de qualquer atividade educativa, o tratamento dado ao estudo das relações entre os sujeitos da educação revela uma preocupação muito maior com os benefícios que tais estudos podem trazer à organização do ato de ensinar, sobretudo no que diz respeito à melhoria da disciplina e absorção de conteúdos por parte dos alunos. Tal posicionamento reflete, também, a concepção de que o professor tem o papel determinante no processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ele, na posição de detentor do conhecimento, transmitir aos alunos aquilo que lhe aparece como mais conveniente, segundo seus objetivos. Tais procedimentos docentes, relativos à sistematização de objetivos e escolha de métodos a serem aplicados em sala de aula exprimem as concepções que o professor tem acerca de educação, sociedade, ciência e ser humano.

A forma como os docentes relacionam-se com seus alunos, além de denunciar as diversas concepções anteriormente mencionadas, exprimem a própria relação que aqueles têm com a matéria que lecionam. Significa dizer que, de acordo com a intimidade e segurança do professor com relação ao que ensina, o mesmo pode desenvolver com seus alunos relações que aumentam ou diminuem a segurança que estes sentem no andamento do processo de ensino-aprendizagem.

O domínio dos conteúdos a serem construídos e assimilados pelos alunos mediante intervenção do professor exige deste não apenas o conhecimento do assunto discutido em sala, como também habilidade em propiciar um ambiente favorável à comunicação entre professor e aluno e alunos entre si, os quais, através de um processo de negociação, devem ser capazes de construir um conhecimento intersubjetivo de forma consensual, após debates e discussões. Dada esta necessidade, torna-se impossível levar a contento tal processo comunicativo sem que haja um relacionamento capaz de permitir aos sujeitos da educação o conhecimento de suas definições intrasubjetivas e, em especial ao professor, o qual deve escolher a melhor maneira de intervir no processo de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento das formas de pensar, imaginar, analisar e construir idéias e conceitos que possuem os alunos, além de notar suas diferenças individuais.

O tecnicismo no desenvolvimento dos estudos relativos à relação professor-aluno é verificado, inclusive, pela “psicologização” destas relações, sem a coerente e necessária transposição dos resultados obtidos pela pesquisa - na maioria das vezes, de abordagem psicológica - para a área pedagógica, em detrimento de buscar interseções entre os resultados obtidos pelas pesquisas no campo da Psicologia e a realidade vivenciada por professores e alunos em sala de aula.

O mesmo tecnicismo inconseqüente é percebido quando procura-se, através dos estudos relativos às teorias da aprendizagem e desenvolvimento, esgotar as explicações acerca da relação professor-aluno. É necessário não perder de vista que a cognição constitui apenas um dos vários elementos que devem ser levados em consideração na constituição do que se entende por personalidade humana. A cognição, desta maneira, nunca determina isoladamente as ações realizadas pelos sujeitos. A maneira de ser, de agir e de se relacionar, por conseqüência, resulta da ação concomitante e coordenada de vários aspectos ou sistemas que constituem um conjunto complexo de elementos que definem a individualidade dos seres humanos.

Diante do contexto social atual, no qual os índices de violência – inclusive na escola - aumentam assustadoramente, associados à desestruturação e fragmentação familiar

crescentes, a relação professor-aluno ganha ainda mais destaque na medida em que a escola e seus docentes são “convidados” a preencher lacunas afetivo-emocionais e sociais que os alunos trazem de lares inseridos numa sociedade que passa por uma crise de valores sem precedentes.

Apesar de muito se enfatizar as relações professor-aluno, pouco tem se estudado acerca da dinâmica relacional dos alunos entre si e suas implicações na aprendizagem. Entretanto, os dados disponíveis até então demonstram que, quanto maior o relacionamento cooperativo entre os alunos, mais eficiente e eficaz é a aprendizagem. Ainda no que diz respeito ao papel das relações aluno-aluno na aprendizagem, os resultados também mostram que, quanto maior o diálogo e o conflito no processo de ensino-aprendizagem (mediado pelo professor, mas desenvolvido autonomamente pelos alunos), maior rendimento apresentam os alunos, além de maior capacidade de resolver novos problemas, inclusive individualmente. Estes resultados refletem a necessidade de não só dedicar maior atenção a estes níveis de interação entre alunos, como também valorizar a cooperação e o conflito em sala de aula, entre professor e alunos e entre alunos entre si, abolindo a idéia de que a relação construtiva no processo de ensino-aprendizagem consiste na que, de forma constante, harmoniosa e sem sobressaltos, prioriza a concordância e passividade diante do que é transmitido – e não, discutido.

Faz-se necessário, portanto, atentar para a possibilidade da relação professor-aluno acentuar ou atenuar o quadro de passividade que muitos alunos demonstram ter com relação à autoridade, quando normalmente se constata que esperam por uma voz definitiva e superior, representada pela figura do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa. *Relação Professor-Aluno: do pedagógico ao institucional*. São Paulo: Summus, 1996. 160p.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. “O déficit cognitivo e a realidade brasileira” In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e praticas*. São Paulo: Summus, 1998. P. 31-47.

CABRAL, E. C. *A influência da interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem*. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1987 (Dissertação de Mestrado). 187p.

CAMPOS, D. M. S. *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1987. 304p.

CASTORINA, José Antonio. “O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação” In: CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000. P 09-50.

CENEVIVA, Maria Stella de Alcântara Gil. *Interação professor-aluno: estudo descritivo das perguntas dos alunos em uma sala de aula de primeira serie do primeiro grau*. João Pessoa: CCHLA, Universidade Federal da Paraíba, 1985 (Dissertação de Mestrado). 154p.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 120p.

CUNHA, Maria Isabel da. “A relação professor-aluno” In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a Didática*. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 1998. P. 145-158.

DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Mcgraw-Hill do Brasil, 1983. 732p.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001. 288p.

FERREIRA, Gláucia Maria de Menezes. *Teorias da Aprendizagem: Condicionamento, Gestalt e Cognitivismo*. Fortaleza: 2002. 15p. (Texto de apoio à disciplina de Psicologia da Educação do Curso de Especialização em Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

FREITAS, Maria Teresa A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1998. 192p.

FRITZEN, Silvino José. *Relações Humanas Interpessoais*. Petrópolis: Vozes, 2001. 147p.

HILL, Winfred F. *Aprendizagem: uma resenha das interpretações psicológicas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1981. 233p.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão *et al.* *Relação professor-aluno contribuições à prática pedagógica*. Maceió: Comped: Inep, 2002. 87p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991. 261p.

_____. *Democratização da escola pública*. 13ª ed. São Paulo: Loyola, 1995. 149p.

MACHADO, V. L. M. “Aprendizagem e interação professor-aluno”. In: WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B. (orgs.) *Psicologia da Aprendizagem: aplicações na escola*. São Paulo: EPU, 1987. P. 15-35.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Aulas Vivas*. 2ª ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992. 107p.

MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987. 162p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. 119p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. 111p.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90p.

PIAGET, Jean. *El Lenguaje y el Pensamiento en el Niño: estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1972. 214p.

_____. *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 175p.

PIAGET, Jean *et al.* *Educar para o Futuro*. Rio de Janeiro: FGV, 1974. 110p.

REGO, Teresa Cristina R. “Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais” In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. P. 49-71.

SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 159 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. 415 p.

SIMÃO, L. M. *Relações professor-aluno: estudo descritivo através de relatos verbais do professor*. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1982 (Dissertação de Mestrado). 184p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168p.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 187p.