

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS

**A ÊNFASE NA APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

GOIÂNIA
2006

RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS

**A ÊNFASE NA APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e processos educacionais

Orientadora: Prof^ª Dr.^a Marília Gouvea de Miranda

GOIÂNIA
2006

RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS

**A ÊNFASE NA APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em trinta e um de agosto de 2006, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof^ª Dr^ª Marília Gouvea de Miranda - UFG
Presidente da Banca

Prof^ª Dr^ª Anita Cristina Azevedo Resende - UFG

Prof^ª Dr^ª Maria Teresa Lousa da Fonseca – UFG

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Bastos, Rachel Benta Messias.
B297a A ênfase na aprendizagem e a educação contemporânea
[manuscrito] / Rachel Benta Messias Bastos. –
2006.
100 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Gouveia de Miranda.

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2006.**

Bibliografia: f. 83-87.
Inclui anexos e tabelas.

1. Ensino-aprendizagem 2. Política educacional 3. Aprendizagem
I. Miranda, Marília Gouveia de. II. Universidade Federal de
Goiás. **Faculdade de Educação.** III. Título.

CDU: 37.01

*A você, irmã e eterna amiga,
Millamay Alice.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, poeta do sertão de Goiás, que, com muito amor e dedicação aos filhos, sempre nos orientou para a importância do estudo, por acreditar que este engrandece e dignifica o homem. À minha mãe, educadora e fonte inspiradora de persistência e luta nos enfrentamentos da vida.

À minha irmã e amiga, Millamay Alice, por nossa relação de cumplicidade e afinidade. Agradeço o carinho e a disponibilidade constante em todos os momentos de minha vida. Ao meu irmão, Sancho, pelo apoio e afeto nesta caminhada.

À profa. Marília, pela orientação, pela formação no trabalho de pesquisa e pelos ensinamentos para a vida. Obrigada pela atenção, dedicação, paciência e amizade.

À profa. Anita Cristina, pelo grande conhecimento, atenção e incentivo para a dedicação ao estudo, à formação intelectual.

À profa. Gina Glaydes, pela co-orientação, dedicação e por todo o apoio fundamental para a concretização deste trabalho. Muito obrigada pela atenção constante e o carinho.

À profa. Maria Teresa L. Fonseca pela leitura criteriosa e a análise na defesa da dissertação e também a profa. Elianda F. Tiballi pelas valiosas contribuições e o rigor no Exame de Qualificação.

À Soraya, Kaithy e Ana Paula, amigas da vida, por toda cumplicidade, compreensão e amizade.

Aos professores do núcleo, Lueli, Mona, Maria do Rosário, Edna, Maria Augusta, Virgínia, que contribuíram muito para a minha formação na graduação e, principalmente, no trabalho no NEPEEC, ajudando-me a superar os obstáculos desta caminhada acadêmica.

Às colegas de pesquisa, Leilyane e Renata, companheiras de formação, discussões, congressos e da vida. A Camila Roldão, Aline, Mila, Laís Augusta e Raquel, pela oportunidade da relação de estudo entre mestrandos e na iniciação científica.

Aos colegas do mestrado, Antônio Carlos, Gisela, Camila Fleury, Lenildes Ribeiro e Teresinha Duarte, pelas discussões, trocas e interlocuções.

Às minhas amigas e companheiras de graduação, Aquíria Kátia, Nayra Cristina, Letícia e Simone Alexandre, pela amizade que perdura no tempo.

Aos meus familiares, agradeço o incentivo e o apoio à dedicação ao estudo. Em especial às minhas tias, Marta, Nilva e Nice, estudantes que contribuíram com diálogos sobre a educação.

Aos professores Ildeu M. Coêlho, Ely E. Guimarães e Ângela B. Mascarenhas pela formação, rigor e aprofundamento de conhecimentos indispensáveis à educação humana.

Às funcionárias do mestrado, Sislene, Rosa, Rosângela e Ana Paula, pela convivência e apoio na realização do trabalho. Aos funcionários da Faculdade de Educação, Arlindo, Graça, Marilene, Osmarina, Selma, Claudia, pela ajuda e disponibilidade em atender às necessidades que surgiram no decorrer da graduação e da pós-graduação.

Às tias Elza, Maria Amélia, Esvailda, professoras da infância, presença constante em minha vida.

À Capes e ao CNPq, agradeço as bolsas (Iniciação Científica e Demanda social) de estudo concedidas.

Educação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.

Theodor W. Adorno

BASTOS, Rachel Benta Messias. *A ênfase na aprendizagem e a educação contemporânea*. 2006. 100f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

Este estudo, vinculado a linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais, tem por objetivo discutir a aprendizagem e algumas de suas apropriações na educação contemporânea. Compreendendo a aprendizagem como uma categoria universal sujeita às particularidades históricas, esse estudo bibliográfico e exploratório se propôs a apreender a sua apropriação pela educação na atualidade, tomando por referência (1) as diretrizes que orientam as macropolíticas de educação e (2) dissertações de mestrado em educação (1990 – 2000). A ênfase na aprendizagem foi identificada nos documentos estudados, em particular os relatórios *Aprender a ser* (1970) e *Educação: um tesouro a descobrir* (1990), que tinham como proposta uma nova educação, orientada para a ação do educando e individualização dos processos educacionais, centrando-se no sujeito, e também no discurso que buscava justificar a necessidade de mudanças, referindo-se, aos novos *paradigmas de aprendizagem, ao aprender a aprender*. A aprendizagem foi referida como uma categoria importante em 71,2% das dissertações estudadas. Nessas dissertações evidenciou-se que a aprendizagem é categoria que articula os novos sentidos da educação conduzidos à luz dos referenciais psicológicos, especialmente Piaget e Vygotsky. As duas fontes relacionam a aprendizagem a uma idéia de inovação na prática educativa. Concluiu-se que a ênfase às inovações nas práticas educativas sob a guia de uma possível “revivescência da aprendizagem” atende às novas formas de organização das forças produtivas e das relações sociais produzidas nessa particularidade histórica. Ensino e aprendizagem cindem-se e compreendidos em sua externalidade corroboram uma concepção educacional funcional à sociedade vigente. Reafirma-se o pressuposto de um primado da aprendizagem sobre o ensino na educação contemporânea, o que se expressa na crítica à educação tradicional.

Palavras-chave: aprendizagem, ensino-aprendizagem, política educacional.

ABSTRACT

BASTOS, Rachel Benta Messias. *The emphasis on learning and contemporary education (A ênfase na aprendizagem e a educação contemporânea)*. 2006. 100p. Dissertation (Post-Graduate Program in Education) - College of Education, Federal University of Goiás (UFG), Goiânia, 2006.

This study, tied to line of research of Culture and Educational Processes, aims to discuss the learning and some of its appropriations in contemporary education. Understanding learning as a universal category subject to historical particularities, this literature and exploratory study was proposed to seize ownership of education nowadays, by reference (1) the guidelines that govern macropolitical education and (2) Master's dissertations in education (1990 - 2000). The emphasis on learning has been identified in the documents studied, in particular the reports to "Learn to be" *Aprender a ser* (1970) and "Education: The Treasure Within" *Educação: um tesouro a descobrir* (1990), which were proposed as a new education, geared towards the action of the individual student and individualization of the educational processes, focusing on the subject, and also in the discourse sought to justify the need for change, referring to new *paradigms of learning, learning to learn*. Learning was cited as an important category in 71.2% of the dissertations studied. These essays showed that learning is a category that articulates the new directions of education conducted in the light of psychological benchmarks, especially Piaget and Vygotsky. The two sources relate the idea of a learning innovation in educational practice. It was concluded that the emphasis on innovations in educational practices under the guidance of a possible "revival of learning" meets new forms of organization of productive forces and social relations produced in this historical particularity. Teaching and learning are split and included in their externality corroborate functional educational concept on effective society. It reaffirms the assumption of a learning rule on education in contemporary education, which is expressed in the critique of traditional education.

Keywords: learning, teaching-learning, educational policy.

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
A EDUCAÇÃO E OS SENTIDOS DA APRENDIZAGEM: DA <i>VIRADA INSTRUCIONAL AO APRENDER A APRENDER</i>	15
1.1 <i>A virada instrucional</i> e a educação moderna.....	16
1.2 O primado da aprendizagem e os desdobramentos da educação na sociedade global.....	22
CAPÍTULO 2	
APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO MUNDIALIZADA.....	26
2.1 Globalização e educação.....	27
2.2 <i>Aprender a ser</i> - o relatório da década de 1970.....	30
2.3 <i>Educação: um tesouro a descobrir</i> - o relatório da década de 1990.....	35
2.4 Os desdobramentos da aprendizagem na contemporaneidade.....	40
CAPÍTULO 3	
A APRENDIZAGEM EM DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO (UNICAMP E PUC/SP - 1990 A 2000).....	44
3.1 Dissertações em que a aprendizagem é uma categoria importante.....	48
3.1.1 As abordagens teóricas da aprendizagem.....	52
3.1.2 As temáticas que mais se referem à aprendizagem.....	61
3.2 Dissertações em que a aprendizagem é apenas mencionada.....	66
3.3 As dissertações em seu conjunto.....	68
3.4 A idéia de inovação nas dissertações.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS.....	88

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo discutir a aprendizagem e algumas de suas apropriações na educação contemporânea. Ainda que aprendizagem seja um tema recorrente na educação, havendo até mesmo quem os identifique, o seu conceito e a sua apropriação pela educação são construções históricas cujos significados e nexos precisam ser revelados.

É do processo civilizatório, o homem dispor da sua condição de ser racional para aprender. Em sua história como ser genérico ou particular, o processo de humanização se verifica mediante a aprendizagem dos meios para o enfrentamento com a natureza, consigo mesmo, com o outro e a sociedade. O aprendizado é, assim, ação humana inerente ao modo como o homem constitui suas relações na realidade social.

Pressupõe-se que em distintos períodos históricos é possível reconhecer concepções de aprendizagem diferenciadas, que expressam o modo como o homem conhece, aprende. As diferentes concepções de aprendizagem compreendem o que é aprendizado, por meio da relação estabelecida entre indivíduo e sociedade. Referem-se a aspectos como a concepção de homem e sociedade, as tradições, a educação, as ciências, de uma época.

Assim, por compreender a aprendizagem como uma categoria universal vinculada às particularidades históricas, esse estudo de natureza exploratória se propõe a discuti-la na perspectiva de sua apropriação pela educação na atualidade, tomando por referência a valorização da aprendizagem verificada (1) nas diretrizes que orientam as macropolíticas de educação e (2) em uma amostra de dissertações de mestrado em educação (1990 – 2000) tomada como indicadora de tendências do discurso educacional.

A definição por esse tema decorreu da participação, como bolsista de iniciação científica¹, em uma pesquisa² cujo objetivo era realizar um estado da arte da produção relacionada à Psicologia da educação nos Programas em Educação no Brasil, no período de 1970 a 2000 (MIRANDA, 2001). Como será descrito no terceiro capítulo dessa

¹ IC/CNPq -UFG.

² Psicologia e educação: um estado da arte da produção discente dos programas de pós-graduação em educação, 1970-2000.

dissertação, ao investigar as dissertações de mestrado defendidas em quatro programas de pós-graduação em educação, no período de 1970 a 2000, cujas temáticas ou abordagens teóricas vinculavam de alguma maneira psicologia e educação, verificou-se que a aprendizagem era um dos cinco temas mais estudados no período. Nas dissertações a aprendizagem era compreendida a partir das práticas pedagógicas com fundamentação teórica principalmente na psicologia genética de Piaget e na psicologia sócio-histórica de Vygotsky.

A par disso, era importante constatar que o tema da aprendizagem ganhava relevância nas discussões sobre as reformas educacionais em curso no país desde a década de 1980, particularmente no discurso que buscava justificar a necessidade de mudanças, referindo-se, por exemplo, aos novos *paradigmas de aprendizagem*, ao *aprender a aprender*³. Este tema podia ser identificado nos documentos que tinham como proposta uma nova educação, orientada para a ação do educando e individualização dos processos educacionais, centrando-se no sujeito.

O conceito de aprendizagem ganhava, assim, contornos diferenciados daqueles mais referenciados pelas teorias psicológicas. Quando se enfatizava a aprendizagem, estabelecendo sua preponderância ou até mesmo rechaço com relação aos processos de ensino, *qual era o conceito de aprendizagem que estava em questão?* A aprendizagem era tratada em um contexto de mudanças na educação, no sentido de recusa ao tradicional e busca por nova prática educativa.

Decidiu-se, assim, realizar um estudo em que a questão da aprendizagem era abordada de uma dupla perspectiva. Por um lado, buscou-se esse conceito de aprendizagem nos documentos e textos propostos sobre as reformas educacionais, em particular o Relatório Delors (1998). Por outro lado, propôs-se um retorno às dissertações anteriormente estudadas buscando apreender o conceito de aprendizagem ali discutido.

O período estudado foi de 1990 a 2000 e sua definição orientou-se por dois parâmetros: era a última década estudada na pesquisa citada e também correspondia à época em que importantes documentos sobre as reformas educacionais foram propostos no contexto internacional e no Brasil, a saber: Declaração mundial sobre educação para todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela conferência

³ O *aprender a aprender* enfatizado como fundamental na educação mundializada, segundo Duarte (1999) este lema escolanovista instituiu-se como uma inovação pedagógica na prática educativa da atualidade. O aprofundamento das questões que envolve a Escola Nova não é tratado neste trabalho.

mundial sobre educação para todos (Jomtien – Tailândia, 1990), (MEC, 1993a); Plano decenal de educação para todos (MEC, 1993b); Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996) e o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (s/d).

Os capítulos que expõem a análise dessa investigação foram organizados da seguinte maneira: o primeiro que recebeu o título de “A educação e os sentidos da aprendizagem: da “virada instrucional” ao aprender a aprender”, aborda uma discussão que tem sido feita por Hamilton⁴ (2001) a respeito das mudanças no processo de escolarização no século XVI, com a priorização no ensino denominado de virada instrucional, e no final do século XX com o primado da aprendizagem relacionado a educação contemporânea. Os indicadores disso seriam todas as novas exigências de uma *sociedade da aprendizagem ou sociedade do conhecimento*, que viria substituir a sociedade industrial. Compreende-se um estudo histórico, de períodos distintos, que priorizaram ora a ênfase no ensino, ora na aprendizagem.

O segundo capítulo “Aprendizagem e educação mundializada” são discutidos aspectos gerais da educação no contexto mundial, chegando até à grande ênfase dada à aprendizagem nos documentos que se propõem a orientar as políticas educacionais nos países periféricos, em especial os conhecidos Relatórios *Aprender a ser* da década de 1970 e *o Educação: um tesouro a descobrir* de 1990, encomendados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Ambos em períodos distintos traçaram como meta a educação do homem para a adaptação no mundo em transformação. A aprendizagem assim compreendida passou a ser enfatizada no conjunto de reformas educacionais que se apresentaram como inovadoras, contrapondo-se aos sistemas de ensino tradicionais. Nas políticas que visavam a “educação para todos” a meta principal era “concentrar a atenção na aprendizagem.

O terceiro capítulo “A aprendizagem em dissertações de mestrado em educação (UNICAMP E PUC/SP – 1990 a 2000)” discute, finalmente, o conceito de aprendizagem nas dissertações estudadas. Trata-se de um estudo da produção de dois programas que oferece um contraponto interessante aos objetivos da pesquisa: o Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP, um programa consolidado na área de educação, e o Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da

⁴ David Hamilton é um historiador da educação, professor de Educação na Universidade de Umea, Suécia. Estudou a relação ensino-aprendizagem e a ênfase dada ao ensino ou à aprendizagem ao longo da história da educação.

Educação da PUC/SP, que também pertence a essa área, mas com enfoque mais direcionado à Psicologia da Educação. O objetivo é apreender como a aprendizagem é apropriada pela educação, buscando compreender as temáticas, os referenciais teóricos que envolvem as pesquisas em análise e o possível vínculo com a idéia de inovação presente na prática educativa. Inovar na educação corresponde a mudanças, que referem-se aos aspectos gerais e específicos da prática escolar, desde o professor, o aluno, os processos de ensino e aprendizagem, até a relação com o conhecimento.

Enfim, trata-se de um estudo da relação entre aprendizagem e educação, que parte do pressuposto de um primado da aprendizagem na prática social contemporânea. Portanto, considera-se que uma vez enfatizado a aprendizagem como prioridade elementar, há uma secundarização da importância do ensino, isso corrobora para uma educação linear centrada no sujeito que aprende. Instaura-se assim, uma cisão no processo ensino-aprendizagem. É a lógica da racionalidade social imperando na educação contemporânea.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO E OS SENTIDOS DA APRENDIZAGEM: DA “VIRADA INSTRUCIONAL” AO “APRENDER A APRENDER”

Estudos de história da educação evidenciam o movimento em que a escola moderna ora enfatiza o ensino, ora a aprendizagem, demonstrando, em última instância, o ensino e a aprendizagem como elementos-chave para a compreensão da educação escolar. Pretende-se, neste capítulo, demonstrar este movimento, tendo como referência a origem da escola moderna, no final do século XVI, produzida sob a égide da instrução, e o que seria sua superação já no final do século XX, quando se deu maior ênfase à aprendizagem. Qual o sentido da ênfase à aprendizagem na educação contemporânea? O que significam as críticas à instrução e ao ensino, até então as chaves da escolarização moderna? Para responder a essas questões foram feitos dois percursos interdependentes: o primeiro diz respeito à história da escolarização na modernidade, no que tange aos elementos definidores dessa escola no âmbito da relação entre ensino e aprendizagem; o segundo, ao significado da “sociedade da aprendizagem” na escolarização atual.

Hamilton (2001a, 2001b, 2002), situando-se no campo da História cultural, demonstra que os primórdios da escolarização moderna datam do século XVI quando, à luz do movimento renascentista, dos movimentos religiosos e da ascensão do Estado Moderno, foram relacionados, nos escritos sobre educação, novos temas que prevaleceriam até o século XX, como: *currículo, classe, aula, didática, disciplina e cidadania*. Referenciando-se nos estudos de McClintock (1971), para quem a educação grega fundamentava-se no estudo e não no ensino, Hamilton (2001b) defende a tese de que apenas no final do século XVI teria havido o deslocamento da aprendizagem para o ensino. Designando essa passagem de “virada instrucional”, o autor argumenta que tal virada seria absolutamente original: “[...] a escolarização moderna não teve ancestrais institucionais” (HAMILTON, 2001a, p.48).

Para demonstrar a sua tese, o autor analisou alguns escritos sobre educação publicados entre o século XV e o século XVII, especialmente ingleses, além de outras

pesquisas atuais sobre os primórdios da escolarização moderna, que fortalecem a tese da “virada instrucional”, evidenciando que as inovações das idéias e das práticas educacionais que produziram o ensino escolar, distinto da educação doméstica, compõem-se de uma “infra-estrutura conceitual” tipicamente moderna. Nesse sentido, é equivocado tratar a história da educação como a história da escolarização, embora seja uma tarefa árdua deslindar a educação doméstica da educação escolar ou a atuação do pedagogo do mestre de escola ou a pedagogia da didática.

1.1 A “virada instrucional” e a educação moderna

As inovações das idéias e das práticas educacionais que culminam na escolarização moderna têm na metodização da arte de ensinar seu marco definidor. A partir do momento em que textos escritos são produzidos para orientar a prática, em que os manuais são destinados aos “praticantes”, orientando-os sobre como tornar a “massa indigesta do conhecimento” mais fácil e rapidamente aprendida, inicia-se o percurso da escola moderna. Hamilton (2001b) explicita a “virada instrucional” como uma mudança mais qualitativa do que quantitativa, enfatizando a criação de uma “nova arte” pelos pedagogos do Renascimento e da Reforma, quando uma “nova linguagem” produziu “novas práticas”. Trata-se de um marco da passagem “[...] da prevalência anterior da aprendizagem para chegar à hegemonia da instrução (HAMILTON, 2001b, p. 5), sendo esta “[...] uma marca distintiva da escolarização moderna” (p.5).

Hamilton (2001b) referencia especialmente os trabalhos de McClintock (1971), os quais o auxiliam a compor a tese da “virada instrucional” a partir dos seguintes pontos: a) afirma que o final do século XVI é o período da criação do “mundo da instrução”, evidenciando os componentes da educação clássica que permaneciam no início daquele século e que foram superados pelo “mundo da instrução”; b) a constatação das discordâncias entre as formas de escolarização do início do Renascimento e aquelas defendidas por Comênio. Discorda, no entanto, da afirmação de que a escola atual estaria retornando ao “mundo do estudo”, típico do mundo grego antigo.

Cotejando os escritos de Sócrates com os de Comênio, McClintock, segundo Hamilton (2001b), evidenciou o distanciamento entre ambos, especialmente porque

“Sócrates era um ‘professor que não ensinava’, mas que ‘ajudava o outro a dar à luz a sua alma’ [...] ao passo que Comênio ‘não se importava nada com o estudo’ já que [...] ‘ensinar e aprender eram a sua ocupação’” (HAMILTON, 2001b, p.6).

De fato, para Jaeger (2001), na civilização grega, a *paidéia*⁵ é formação, cultura, educação como um fim último, a elevação do homem à perfeição. O princípio de tal formação é o indivíduo conquistar, por seus esforços, a autonomia mediante uma relação profunda entre o mestre e o discípulo. O mestre é aquele que inicia o discípulo na vida pública, ensinando-lhe a pensar, isto é, a trabalhar na esfera da razão. A esse respeito Jaeger afirma que “[...] a importância universal dos Gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade” (2001, p. 9).

Neste sentido, no mundo grego, filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles se debruçaram sobre a formação humana. Platão, sempre fiel à filosofia socrática, voltou-se para a responsabilidade do indivíduo com sua formação e com a busca do saber, cuja finalidade era sempre o bem da *pólis*. A formação do caráter, na perspectiva da *areté*⁶, da perfeição humana, deve ser preocupação da educação desde cedo. O conhecimento, como base de toda ação virtuosa, é desenvolvido pelo próprio indivíduo por meio da dialética, como requisito prévio da ação que leva à verdade de validade universal, à essência de cada coisa. Não há como adquirir o conhecimento pela aceitação pura e simples de opiniões individuais; ele deve ser buscado naquilo que é comum a todos e que se relaciona com a verdade.

A dialética é, então, o meio pelo qual o indivíduo se torna capaz de descobrir e elaborar, com base em sua experiência, verdades universais. Nesse contexto, a dialética permite produzir o *poder* de pensar, sem oferecer conclusões acabadas, formando indivíduos com a capacidade de elaborar e formular verdades por si mesmos. Em *A República*, Platão desenvolve o pensamento sobre a dialética, evidenciando este pensar como um atributo do próprio indivíduo:

Não denominas dialético o indivíduo que sabe encontrar a explicação da essência de cada coisa? E quem não chegar a esse ponto, na medida

⁵ “*Paidéia, as* – [...] – s.f. – educação, ação de educar, arte de fazer algo (um cidadão, por exemplo), formação, autoformação humana, cultura, saber, conhecimento, entendidos como ideal de perfeição, princípio formativo do homem como animal social, ser vivo político, membro ativo da polis como realidade viva e histórica” (COELHO, 2005, p.17).

⁶ “*Arete, és* – [...] s.f. – excelência corporal, intelectual, psíquica, ética, moral, política e artística, virtude, capacidade, aptidão, qualidade, mérito, perfeição, nobreza, valor que faz do indivíduo um excelente cidadão, colocando-o num patamar de excelência corporal, intelectual, psíquica, ética, moral, política, artística” (COELHO, 2005, p.4).

em que se mostrar incapaz de dar a si mesmo e aos outros essa explicação, não proclamarás desprovido de inteligência? [...] O mesmo passa com relação ao bem. Quem não for capaz de determinar conceitualmente a idéia do bem e separá-la das demais idéias, e não souber abrir caminho, como um prélio renhidíssimo, pelo meio de um mundo de objeções, decidido a assentar suas provas, não na opinião, porém na própria essência das coisas, e não resolver todas as dificuldades com explicações irrefutáveis, de semelhante indivíduo não dirás que conhece o bem em si ou qualquer outro bem [...]. (PLATÃO, A República, 534c).

O indivíduo pode encontrar, por si mesmo, a essência de cada coisa na medida em que sua aprendizagem se dá pelo encontro consigo mesmo, com a verdade de sua essência. Para Platão, a aprendizagem é uma forma de associação, da teoria da *anamnese*. Segundo Reale (1994), “[...] o conhecimento é *anamnese*, isto é, uma forma de ‘recordação’, um vir à tona do que já existe sempre no interior da alma” (p. 153-154). E como o aprendizado é uma recordação, Platão (2003) afirma que

[...] sendo toda a natureza congênere e tendo a alma aprendido todas as coisas, nada impede que, tendo <alguém> rememorado uma só coisa – fato esse precisamente que os homens chamam aprendizado –, essa pessoa descubra todas as coisas, se for corajosa e não se cansar de procurar. Pois, pelo visto, o procurar e o aprender são, no seu total, uma rememoração (p. 53-52).

A *paidéia* – formação da vida humana individual, fundamentada nos princípios de virtude absoluta e cultivo da perfeição – é o caminho para alcançar a *areté*. Essa idéia fundamenta-se no conceito socrático do *fim da vida*, por meio do qual se entende que a educação não consiste em transmissão de ensinamentos ou desenvolvimento de capacidades; relaciona-se com o alcance, pelo homem, do fim autêntico de sua vida, com o cumprimento de um destino moral e espiritual sedimentado por uma ordem filosófica consciente. Os processos metodológicos da educação são, quando muito, um meio para o alcance dos objetivos da verdadeira formação humana. O sentido da *paidéia* adquire amplitude e profundidade, tornando-se uma forma interior de vida, uma cultura que sintetiza a própria existência espiritual do homem. A *paidéia* torna-se, assim, um ponto de resistência ante as ameaças de cerceamento da liberdade dos homens. Para Jaeger (2001), a educação para a virtude política que ele [Platão] pretendia instaurar pressupõe, antes de tudo, restauração da *pólis* no seu sentido moral interior (JAEGER, 2001, p.573).

Para Cícero (filósofo, orador, escritor, advogado e político romano) e Quintiliano (escritor, professor de Retórica na Roma Antiga), vinculados à “convenção platônica”, a concepção de educação como “autoformação política” ainda é a base do humanismo. Apenas no final do século XVI é que se delineou o movimento voltado para a educação escolar sedimentada na instrução, com a obra jesuítica intitulada *Ratio studiorum* (1599), que se consolidaria no século XVII com a publicação da *Didactica Magna* (versão tcheca, 1627; versão latina, 1657) de Comênio. Hamilton (2001b) chama a atenção para o estudo de McClintock (1971), sobretudo quando este autor distingue a educação clássica da educação moderna: “[...] ensinar é a função do professor. Mas aprender, na resposta passiva ao professor, não é o trabalho do estudante. Estudar é o seu negócio; e a força motriz da educação não é ensinar e aprender, mas ensinar e estudar” (MCCLINTOCK, 1971, p.187 apud HAMILTON, 2001b, p. 6).

Ensinar e estudar dizem respeito à educação clássica; ensinar e aprender, à educação moderna. Para Sócrates, educar é auxiliar o estudante a pensar, a estudar, a refletir, a duvidar; para Comênio, o professor ensina no sentido de transmitir conhecimento e cabe ao aluno aprender esses conhecimentos. Na educação clássica, o estudante é “auto-ativo” e seu mundo é o mundo do estudo; na educação moderna, o aluno é passivo e o seu mundo é o mundo da instrução.

Comênio argumentava sobre a capacidade de todo homem aprender por meio do ensino. Para tanto, elaborou os princípios da “arte de ensinar tudo a todos”, mediante ilustrações, exposições claras, metódicas e ordenadas. Ante os avanços das ciências físicas, Comênio tentou instituir uma ciência da educação, tema controverso até os dias atuais. Para Hamilton (2001b), Comênio é um dos marcos da “virada instrucional”, uma vez que promete

[...] uma *Didáctica Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. [...] assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (COMÊNIO, 1996, p. 46).

Para ensinar tudo a todos, Comênio recomendava que a escolarização se iniciasse na meninice, objetivando a formação de homens ativos, que não apenas conhecessem, mas atuassem no mundo. Para tanto, o professor deveria primar pela explicação racional, valorizando a educação dos sentidos e os princípios da religiosidade. Assim, além das artes e das ciências, o professor precisaria ensinar moral e piedade e ainda “[...] inflamar, de qualquer modo, nas crianças, o desejo ardente de saber e de aprender” (COMÊNIO, 1996, p. 233). Comênio buscou, portanto, a sistematização do ensino mediante o despertar do interesse do aluno, seguindo os princípios de uma educação realista, isto é, que obedecesse aos ciclos da natureza.

Comênio propôs um método de ensino natural, espontâneo, que respeitava a idade do aluno para que aprendesse mais facilmente, observando a relação entre causas e efeitos, memorizando apenas o que tivesse efetivamente compreendido. Assim, por exemplo, a educação do homem deveria começar na primavera da vida, isto é, na meninice; para ele a juventude equivalia ao verão, a idade adulta ao outono e a velhice ao inverno. O ensino, um trabalho complexo, seria eficaz desde que partisse do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, de forma que facilitasse a aprendizagem. “O método de ensinar devia diminuir o trabalho de aprender, de modo que nada magoasse os alunos e os afastasse de prosseguir os estudos” (COMÊNIO, 1996, p. 233).

A passagem do “mundo do estudo” para o “mundo da instrução” não se deu abruptamente. As idéias e as práticas relacionadas à escolarização moderna foram se combinando de forma desordenada (HAMILTON, 2001a), de modo que o “individualismo” humanista foi se subordinando à rotina, à ordem e ao método. Houve uma transição do “ideal humanista” para as “humanidades”, isto é, um “feixe de matérias”; das disputas “formais e artificiais” da Idade Média para a “oratória” e, enfim, a valorização do “domínio da linguagem” para aquele que viveria na cidade, a comunidade civilizada (HAMILTON, 2001b, p. 7).

Pensadores importantes passaram a criticar os mestres que ensinavam sem o método, afirmando que os estudantes eram “esmagados sob a massa indigesta do conhecimento”. Desse modo, passou-se a proclamar a necessidade do método, do procedimento para ensinar, implicando a desvalorização da educação clássica e a ênfase nos “apoios de sala de aula”, como os livros-textos e os manuais.

Em síntese: a virada instrucional compreendeu mudanças na relação entre aprender e ensinar. Essas atividades fundiram-se – ou foram

mediadas – pelos “apoios de sala de aula” inclusive os catecismos. De fato, a relação pedagógica (entre professor e aprendiz) foi transformada no interior da relação didática (entre aprendiz e currículo). (HAMILTON, 2001b, p. 9).

Segundo Hamilton (2001a), a “virada instrucional” demarcou o predomínio da didática no processo de conhecimento do homem, consubstanciada na metodização desse conhecimento. A didática voltou-se para o ensino e o aprendizado, objetos de preocupação de Comênio, e jamais para o estudo. A metodização do aprendizado e do ensino engendraram o *cursus* ou currículo, ou seja, “a composição e a ordenação” dos conteúdos, bem como a preocupação com a disciplina em seu duplo sentido: fazer a criança aprender o conhecimento e mantê-la atenta diante do conhecimento, segundo o método e a ordem. “Desnecessário é dizer que tais significados diferentes sobreviveram até o século XX – ao ponto de uma disciplina denotar tanto um corpo de conhecimentos quanto uma modalidade de coibição” (HAMILTON, 2001a, p. 57).

A aula, outro marco da escolarização moderna, vincula ensino, pregação e oratória, embasada no argumento e na eloquência e no “estilo de exposição” tanto dos sermões quanto dos currículos. Assim, disciplina, didática, ordem, método, currículo e aula culminam na consolidação da escolarização moderna em que o estudo cede lugar ao ensino e à aprendizagem. Para Hamilton (2001a), essa “virada instrucional” aprofundou-se à medida que os movimentos religiosos, especialmente a ascensão do protestantismo, passaram a destacar a disciplina mental e corporal como forma de superar a corrupção moral e de justificar a fé. Entretanto, os confrontos teológicos impuseram a separação entre os princípios religiosos e políticos, o que levou a escola, gradativamente, a vincular-se especialmente aos interesses do Estado absolutista.

Outra questão preciosa à escola moderna - a formação para a cidadania - teria advindo, de acordo com o autor, da fertilização mútua entre os princípios religiosos e políticos, especialmente a partir da convicção na razão e de como esta, bem aplicada, poderia dominar a emoção. Essa vinculação resultou na concepção do “dever público”, traduzindo “[...] os deveres do indivíduo em responsabilidade da cidadania [...]” (HAMILTON, 2001a, p. 68). Para o autor, essa crença na emoção disciplinada pela razão, transmudada em cidadania, constitui um dos pilares do Estado absolutista, “[...] locus de autoridade centralizada, disciplina pública e dever pessoal” (HAMILTON,

2001a, p. 68). Para cumprir sua missão, o Estado passaria a contar com outras instituições, como o corpo diplomático, o exército e a escolarização.⁷

Outro ponto destacado por Hamilton (2001b) em relação ao trabalho de McClintock (1971) diz respeito ao argumento de que a escolarização atual tenderia a uma nova mudança: o retorno ao “mundo do estudo”, isto é, à concepção de aprendizagem tributária do estudante “ativo”, tão cara à filosofia platônica. Dar-se-ia uma nova “virada”, agora para a “aprendizagem”. Em seus trabalhos Hamilton discorda de que a educação atual estaria retornando ao “mundo da aprendizagem”. Para o autor, o “mundo da aprendizagem” representa um “grande negócio”. É o que se discute a seguir.

1.2 O primado da aprendizagem e os desdobramentos da educação moderna na sociedade global

Na defesa da “cultura da aprendizagem” é enfatizado o sujeito ativo que no “ambiente de aprendizagem”, compreendido como “ambiente de estudo”, realiza pesquisas e reelabora o conhecimento de forma autônoma, construindo suas próprias interpretações de mundo. Trata-se, em última instância, da defesa do estudo, o que significa o estudante identificar-se com determinada situação problema e, em sua resolução, permanecer atento à sua própria forma de conduzir os processos de elaboração de hipóteses e construção de interpretações. São recorrentes nas pesquisas educacionais afirmações que evidenciam a mudança de foco do ensino para a

⁷ Os estudos de Hamilton aqui citados restringem-se aos séculos XVI e XVII, evidenciando as idéias e as práticas educativas inovadoras que marcam a escola moderna até os dias atuais. Talvez, por vincular-se aos estudos da História Cultural, o autor não tenha enfatizado a revolução das forças sociais produtivas em curso na época. Coladas à materialidade que as engendram, as idéias evidenciam novas formas de pensar, de sentir e de agir reciprocamente, determinadas pelas novas formas de produção da vida material. Manacorda (2004) explicita a centralidade do desenvolvimento das forças produtivas para a consolidação da instrução nos séculos XVI e XVII, nos marcos das invenções, como a imprensa, e das grandes navegações. Para o autor, “[...] nessa época já se começa a falar de uma instrução útil, e não somente de uma aculturação imposta [...]” (MANACORDA, 2004, p. 194). A escolarização moderna, portanto, torna-se possível porque as novas formas de consumo e de produção impuseram um “processo civilizatório” absolutamente novo: vida urbana, manufaturas, máquinas, mercado, Estado, dentre outros, foram se constituindo ao longo desses quinhentos anos em que a escola foi se explicitando como um “palco de disputa hegemônica”. Embora os estudos de Hamilton não explicitem essa materialidade da escolarização moderna, não se pode ignorá-la na medida em que se vincula, reciprocamente, às idéias e práticas que definem a educação moderna.

aprendizagem: “o que aprender e por que aprender” substituiriam as questões: “o que ensinar, para quem ensinar e por que ensinar”.

O autor discute o revivescimento da aprendizagem, tomando como referência sua centralidade nas políticas educativas atuais e sua ênfase no emprego do computador como recurso privilegiado de “aprendizagem a distância”. Articuladas às novas exigências de uma “sociedade da aprendizagem” ou “sociedade do conhecimento”, que estaria substituindo a sociedade industrial, essas políticas alicerçariam a nova formação do capital humano, componente central da “equação econômica da sociedade da aprendizagem”. Sedimentadas na “aprendizagem em linha” ou “aprendizagem eletrônica”, base da “sociedade do conhecimento”, as novas práticas educativas, se consolidadas, romperiam com a dinâmica escolar típica da sociedade moderna.

A “sociedade da aprendizagem”, estruturalmente forjada em redes computacionais, anuncia a secundarização da didática; a redefinição da atuação do professor; a extensão da “escola” a diversos espaços sociais; a flexibilização dos horários; o autodesenvolvimento das “capabilidades”;⁸ as mudanças nos processos avaliativos que passariam a ser formativos, em oposição à avaliação somativa, e integrados ao próprio processo de aprendizagem; os cursos personalizados, dentre outros. Há ênfase especial na iniciativa do estudante (o termo aluno parece cada vez menos utilizado nessa literatura), concebido como autor de sua aprendizagem que, livremente, busca seu caminho numa sociedade que se afirma globalmente igualizada. O conhecimento e a habilidade, bases da noção de “capabilidade”, evidenciam que o aluno deve buscar o desempenho e menos a competência, indicando a centralidade da “[...] pergunta econômica ‘O que você sabe fazer?’” (HAMILTON, 2002, p. 6), uma vez que o “[...] desempenho pode ser medido tanto econômica quanto cognitivamente” (p. 6).

Posicionando-se criticamente ante a sociedade da aprendizagem, o autor demonstra que essa sociedade compõe uma retórica intrinsecamente vinculada aos interesses econômicos predominantes, representando “[...] uma reengenharia em massa da escolaridade ‘tradicional’” (p. 7), que romperia com as restrições do “instrucionismo” da escola moderna. Com linguagem próxima do senso comum, como redentorismo e milenarismo, o que os produtores da “sociedade da aprendizagem” constroem é um amálgama de significados culturais habilmente manejados por *experts*

⁸ Capabilidade “[...] pressupõe que os alunos podem aprender a aprender e aprender a como ter flexibilidade para encontrar soluções para eventuais problemas” (HAMILTON, 2002, p. 5).

que prometem a “salvação humana e global”. Hamilton (2002) compreende a “sociedade da aprendizagem” como uma “fantasia” que reverbera fortemente no senso comum, especialmente por fundar-se no avanço das liberdades individuais, que teriam sido obstruídas ou dificultadas pelo “instrucionismo” da escola tradicional. Afinal, a aprendizagem seria um processo “pessoal, puro e inocente”.

Reivindicando a dimensão social da aprendizagem, o autor evidencia a falácia da “sociedade da aprendizagem”, compreendendo-a como “um grande negócio” que fermenta o consumo e fortalece a desigualdade social. Trata-se de “[...] um conceito guarda-chuva que abriga marketing, transmissão e consumo de doutrina. [...] na medida em que um *site* na web provoca as respostas desejadas, ele é um descendente digital direto do catecismo” (HAMILTON, 2002, p. 8). Desse modo, considera que a escola atual como a escola medieval, com suas especificidades históricas, aspira à formação de um ideal superior, laico ou religioso: o cidadão ativo, a salvação dos jovens, a coesão nacional, a unidade espiritual e a democracia participativa.

Ao discutir o sentido do revivescimento da aprendizagem na educação atual, o que sugeriria “um novo renascimento educacional”, Hamilton (2002) explicita que a funcionalidade de tal concepção às exigências da economia globalizada constitui “[...] ao mesmo tempo uma fonte de desenvolvimento social e um meio de sobrevivência econômica” (p. 4). Põe em discussão o próprio sentido da predominância do “aprender a aprender” na educação atual, tema a ser desenvolvido no próximo capítulo deste trabalho.

Miranda (2003a) busca os trabalhos de Hamilton para afirmar a importância daqueles estudos para a crítica à “sociedade da aprendizagem”, indicando que essa crítica pode ser aprofundada desvelando-se “o vigor da retórica” que sustenta essa retomada da aprendizagem na atualidade. Reafirma, então, a necessidade da crítica à predominância da psicologia da educação na constituição dessa retórica, sobretudo porque é em relação à propalada necessidade de mudança no paradigma do conhecimento, mote das reformas educacionais, que a psicologia demonstra sua predominância. A mudança no paradigma do conhecimento, subsidiado pelas teorias psicológicas, é aquele mais resguardado, isto é, mais salvo das críticas, segundo a autora.

Miranda (1998) analisando a reforma educacional em curso na América Latina e particularmente no Brasil, considera que a idéia de um novo paradigma do

conhecimento diz respeito à concepção de inteligência requerida pelo mundo do trabalho na atualidade, que é predominantemente a adaptativa. Para atender às novas demandas do mundo do trabalho, a escola contemporânea deve primar pela aprendizagem construtiva, ativa, interativa em oposição à aprendizagem tradicional: mecânica, passiva, contemplativa.⁹

Na chamada “sociedade do conhecimento”, articula-se a educação escolar ao desenvolvimento humano em que o conhecimento, sob o enfoque instrumental, passa a ser nuclear na escola. Esse “novo paradigma”, pelo qual os conhecimentos devem ser compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar), traduz-se no “aprender a aprender”. Atuando ativamente na construção de sua aprendizagem, este indivíduo forma-se segundo o perfil do trabalhador exigido contemporaneamente, o qual precisa aprender continuamente para atender à flexibilidade das novas máquinas e das novas formas de gestão e organização produtiva.

O “aprender a aprender”, tão caro aos apologistas da “sociedade da aprendizagem”, fundamenta-se na externalidade do ensino e da aprendizagem. Sob a marca de tal externalidade, a escolarização torna-se refém do imediatismo em que aprender restringe-se ao que for útil. Sob o signo dessa utilidade resta à escola a reprodução, a mera adaptação às exigências do mercado. Partindo desse pressuposto, são expostos, a seguir, os sentidos do “aprender a aprender” no marco da educação mundializada, tentando-se demonstrar em que medida a aprendizagem constitui o fulcro da inovação dos processos educativos atuais.

⁹ A autora reporta-se a Piaget como emblema dessa concepção de educação em que o indivíduo seria o responsável pela construção de seu próprio conhecimento, mediante a ação, a atividade. Essa concepção de aprendizagem será discutida no Capítulo 3 deste trabalho.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO MUNDIALIZADA

Em pouco tempo, a máquina do mundo parece ter recomeçado a se movimentar. Quando muitos imaginavam que ela já havia realizado suas principais potencialidades, surpreende praticamente a todos e faz ruir esquemas, estratégias, interpretações, arranjos políticos, alianças econômicas e geopolíticas, convivências e cumplicidades. Não só o aparentemente impossível, mas também o inimaginável, logo se revelam realidade presente (IANNI, 1999, p. 21).

Em 1992, o documento da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL)/Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), nomeado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, chamou a atenção para as grandes transformações do capitalismo e caracterizou a questão da aprendizagem como um fator prioritário para o crescimento econômico e a obtenção da equidade social. Antes dele, o Relatório Faure, da década de 1970, já alertava para a necessidade de se pensar a educação do novo homem no contexto da revolução científico-tecnológica. Na década de 1990, o Relatório Delors traçou os pilares da aprendizagem como “base epistemológica”¹⁰ para a educação na sociedade globalizada. Os três documentos enfatizaram a questão da aprendizagem como estratégia para a promoção social e econômica dos países em desenvolvimento.

Estava em pauta a implementação de reformas políticas educacionais que expressavam sua concepção sobre como a prática educativa deveria constituir-se em relação às demandas de um sistema econômico capitalista, subsumido a um processo de globalização que adentrava todas as esferas das sociedades, superando as fronteiras políticas por meio de acordos entre os países.

Em tempo de transformações produtivas, a educação é vista como algo que pode, por meio de esforços de cooperação internacional, universalizar o acesso ao

¹⁰ Segundo Werthein, representante da UNESCO, “Sem essa base epistemológica será difícil responder à multiplicidade de questões e desafios que se colocam a todos nós. Os quatro pilares do conhecimento sugeridos pelo Relatório são fundamentais para a construção de um novo paradigma que valorize a vida e as pessoas. Como diz o Relatório, uma concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada pessoa” (DELORS et al., 1998, aba do livro).

ensino a todos os povos, independentemente de raça, etnia, classe social e economia. Esse processo teria como objetivo melhorar a economia dos países em desenvolvimento que não conseguiram se estabilizar e nem ascender socialmente no cenário mundial.

A educação, como meio e fim fundamental desse contexto de transformações produtivas, torna-se um alvo importante nas propostas dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que, ao solicitar os relatórios Faure (1972) e Delors (1998), enfatizou durante duas décadas a importância de o indivíduo aprender por meio de uma educação permanente.

Assim, o presente capítulo tem por objetivo apreender como a questão da aprendizagem é tratada nesses documentos, buscando, sobretudo, compreender a retórica que sustenta a ênfase dada à aprendizagem. Antes será importante discutir, ainda que brevemente, o processo de globalização.

2.1 Globalização e educação

O documento da CEPAL/UNESCO *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (1992)*, enfatizou a incorporação do progresso técnico associado aos processos de globalização. Segundo Ianni (1999), “[...] a máquina do mundo parece ter recomeçado a movimentar” (p. 21). Verifica-se a globalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório, desenvolvendo-se simultaneamente com a mundialização da política, dos processos sociais e culturais. O capitalismo ganha dimensões em âmbito global e engendra novos significados para a relação indivíduo-sociedade, redimensiona espaço e tempo, modifica as condições de vida. Na compreensão de Ianni (1999):

A idéia de globalização está em muitos lugares, nos quatro cantos do mundo. Surge nos acontecimentos e interpretações relativos a tudo que é internacional, multinacional, transnacional, mundial e planetário. Está presente na vida social, assim como nas produções intelectuais. Ressoa em toda reflexão sobre capitalismo, socialismo, Ocidente, Oriente, islamismo, cristianismo, modernidade e pós-modernidade. Em escala crescente, as ciências sociais estão sendo desafiadas por esta problemática. Sob vários aspectos, a globalização confere novos significados a indivíduos e sociedade, modos de vida e formas de cultura, etnia e minoria, reforma e revolução, tirania e

democracia. Permite pensar o presente, rebuscar o passado e imaginar o futuro. Tudo pode ganhar outra luz, quando visto sob a perspectiva aberta da globalização (p. 7).

Esse é o momento em que as transformações produtivas, em especial os avanços das tecnologias da informação e da informática, caracterizam uma revolução técnico-científica. Para Ianni (1995a, p. 98), “Esse é o horizonte em que se cria e generaliza a cultura da mundialização, como produto e condição dessa mundialização”. Institui-se, assim, a sociedade global.

A sociedade global é uma realidade problemática, atravessada por movimentos de integração e fragmentação. Simultaneamente à interdependência e à acomodação, desenvolvem-se tensões e antagonismos. Implicam tribos e nações, coletividades e nacionalidades, grupos e classes sociais, trabalho e capital, etnias e religiões, sociedade e natureza. São muitas as diversidades e desigualdades que se desenvolvem com a sociedade global. Algumas são antigas, e outras, recentes, surpreendentes. Para compreender os movimentos e as tendências da sociedade global, pode ser indispensável compreender como as diversidades e desigualdades atravessam o mundo (IANNI, 2002, p. 7).

Os limites antes estabelecidos por políticas nacionais já não se sustentam mais, pois tem se verificado o declínio do Estado-nação que se vê na contingência de acatar determinações dos centros de poder regionais e mundiais. Destituem-se as prioridades dos Estados nacionais em consequência da adaptação à economia global e às exigências da ampliação do capital. Desse modo, redefinem-se os Estados-nações dominantes e dominados, aprofundando o processo de centralização e concentração do capital. Segundo Ianni, “[...] o Estado transforma-se em um aparelho administrativo alheio à Sociedade, alheio às tendências predominantes no âmbito das classes e grupos sociais que compõem a maioria do povo [...], transforma-se em mero aparelho administrativo dos blocos de poder transnacionais” (2000, p. 55).

Em tempos de sociedade global, o Estado, categoria histórica proveniente da sociedade civil, tem suas bases econômicas e sociais de soberania debilitadas: “A soberania, como instituto jurídico-político nuclear do Estado-nação perde vigência, ou transforma-se em uma ficção da retórica política e dos ordenamentos jurídicos [...]”, (IANNI, 2000, p. 55). Desse modo, o Estado muda a sua natureza, antes reconhecida

por alguns como de bem-estar social, com a internacionalização de suas estruturas internas.

Tudo se desterritorializa. Coisas, gentes e idéias, assim como palavras, gestos, sons e imagens, tudo se desloca pelo espaço, atravessa a duração, revelando-se flutuante, itinerante, volante. Desenraizam-se dos lugares, esquecem os pretéritos, presentificam-se nos quatro cantos do mundo. A sociedade global transforma-se em um vasto mercado de coisas, gentes e idéias, bem como de realizações, possibilidades e ilusões, compreendendo também homogeneidades e diversidades, obsolescências e novidades (IANNI, 1995b, p. 169).

Na sociedade global as diretrizes neoliberais, ditadas principalmente por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e as corporações transnacionais,¹¹ passam a exercer funções de intervenção nos países em desenvolvimento. Atuam nos aspectos constitutivos de cada país, estabelecendo prioridades para as políticas sociais, incluindo a educação, cuja finalidade seria implementar o desenvolvimento econômico. Os organismos assumem o desenvolvimento de políticas educacionais e propõem combate à pobreza, serviços básicos para todos, centralidade do conhecimento, descentralização e privatização da educação, buscando uma cooperação internacional que já em 1972 era anunciada:

Se se aceitar a idéia de que a educação está hoje posta em questão, que chegou o momento de se proceder à renovação, que é preciso repensá-la no seu conjunto e por todos em conjunto, então torna-se evidente, agora mais que nunca, a necessidade dum cooperação internacional e dum solidariedade mundial (FAURE et al., 1972, p. 37).

A UNESCO, organismo internacional e agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), desempenha um papel determinante na proposta de educação para a sociedade global. Fundada no contexto do pós-guerra, em 1945, tem como objetivo principal promover a paz entre os povos por meio da educação, da

¹¹ Arapiraca (1982), citado por Evangelista (1997, p. 63), classifica em dois grupos as agências que buscam a ajuda internacional: bilaterais ou multilaterais. “No primeiro grupo, o autor inclui as fundações Rockefeller e Ford, de natureza privada; as ligadas aos governos nacionais, como Usaid, a Aliança para o Progresso e o Corpo da Paz, dos EUA, e a CIDA, do Canadá; e os organismos ligados ao setor financeiro, como BIRD e BID. No segundo grupo, estão as organizações criadas após a Segunda Guerra, como a ONU e a OEA e suas agências especializadas, o Movimento Mundial das Igrejas, o Lions Club e o Rotary Club.”

ciência e da cultura. Segundo Evangelista (2003, p.13), o mundo era, naquele momento, “[...] um vasto, complexo, problemático campo de trabalho para uma instituição intergovernamental que traz na sua concepção a intenção, ou a semente, da universalidade e da supranacionalidade [...]”. A autora identifica no propósito de promover a paz “[...] ‘fundada na solidariedade intelectual e moral da humanidade’” (p. 13) como um eufemismo que oculta um papel fundamental: “Trata-se, no fundo, de responder à questão de como permitir, sem guerra entre as grandes potências, e mediante um novo concerto entre as nações, a continuidade da expansão e da reprodução ampliada de um determinado modo de organizar a vida social” (p.14).

Para a UNESCO, o desenvolvimento não deve ser considerado de uma perspectiva restrita e econômica, mas nos aspectos humano e cultural, com base na relação entre homens.

Fundamentalmente, a UNESCO estará servindo a paz e à compreensão entre os homens, ao valorizar a educação como espírito de concórdia, de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa aldeia global que há que pensar e organizar, para bem das gerações futuras. Deste modo, estará contribuindo para uma cultura da paz (DELORS et al., 1998, p. 31).

A UNESCO constituiu, em períodos distintos, comissões internacionais com a finalidade de elaborar relatórios com recomendações e considerações a respeito da prática social nos países, por exemplo, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, em 1970, e sobre a educação para o século XXI, em 1990. Nesse processo, encomendou os dois relatórios já mencionados que merecem destaque: *Aprender a ser* (1972) e *Educação: um tesouro a descobrir* (1998). Ambos enfatizam a aprendizagem do indivíduo como o percurso a ser seguido para se adquirir o conhecimento e a informação.

2.2 Aprender a ser: o Relatório da década de 1970

Por determinação da UNESCO, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, mais conhecida como Comissão Faure (em virtude do nome de seu presidente, Edgar Faure), foi criada em 1971 com a participação de 23

representantes de várias partes do mundo. Sua finalidade era realizar uma investigação crítica dos problemas oriundos do desenvolvimento da educação no mundo, que já prenunciava as mudanças que viriam ocorrer na última quadra do século XX, com os desdobramentos da era científico-tecnológica e do processo de globalização.

A década de 1970 vivenciou uma crise do capitalismo de caráter planetário, cuja gênese estava nas estratégias de superação da crise dos anos de 1930, que podem ser caracterizadas como “[...] políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista” (FRIGOTTO, 2003, p. 62). As crises, como se sabe, são estruturais no sistema capitalista, decorrentes das contradições inerentes ao movimento cíclico de acumulação, podendo assumir configurações específicas no tempo e no espaço.

Os sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento fordista, enquanto regime de acumulação e regulação social, coincidem, paradoxalmente, com um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, resultado, como se apontou anteriormente, do financiamento direto ao capital privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo fundo público. A microeletrônica associada à informatização, a microbiologia e a engenharia genética que permitem a criação de novos materiais e as novas fontes de energia são a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível (FRIGOTTO, 2003, p. 77).

Foi nesse contexto de mudança substancial da base do processo produtivo que a Comissão Faure repensou a questão da educação como “domínio político”, por conceber a ação política como determinante, e explicitou seus “postulados”:¹² a importância da comunidade internacional, a ênfase na democracia, o desenvolvimento integral do homem e a educação permanente e global.

O relatório tinha como prioridade a democratização da educação:

A democratização da educação só é possível sob a condição que se liberte dos *dogmas da pedagogia tradicional*, que se institua um livre e permanente diálogo no acto educativo, que este crie um novo processo pessoal de tomar consciência existencial, e oriente em qualquer ocasião o estudante para a autodidaxia – numa palavra, que o aluno se transforme de objecto em pessoa. A educação é tanto mais democrática quanto se reveste com o carácter duma ascensão livremente procurada, duma conquista, duma criação, em vez de ser –

¹² No decorrer do texto, o relatório *Aprender a ser* será mencionado como Relatório Faure (1972).

presente ou coacção – uma coisa dada ou inculcada (FAURE et al., 1972, p.137, grifos nossos).

Estava em questão a educação do homem para as transformações econômicas, sociais e culturais, a Comissão Faure considerou como desafio responder ao “impasse” de uma procura de “educação sem precedentes”. Era uma situação nova, que não se restringia a um fenômeno educativo, pois visava uma renovação qualitativa da educação relacionada aos destinos do homem. O Relatório Faure (1972) deixou claro que as fórmulas tradicionais não bastavam, tornando-se necessário voltar para os fatos que produziam o futuro, como as pesquisas intelectuais e o desenvolvimento da tecnologia, que produziam uma inovação global para a formação do novo homem.

A educação do homem moderno foi considerada como uma “tarefa” fundamental e universal para todos. “É preciso que o novo homem seja capaz de compreender as conseqüências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie” (p. 24). Segundo o Relatório Faure (1972), era importante preparar o homem para uma sociedade que não existia ainda. “Aprender para viver; aprender a aprender, de maneira a poder adquirir conhecimentos novos ao longo de toda a vida; aprender a pensar de maneira livre e crítica; aprender a amar o mundo e a torná-lo mais humano; aprender a desenvolver-se no e pelo trabalho criador” (1972, p. 130).

Segundo René Maheu, diretor-geral da UNESCO na época de criação desse relatório, os representantes da comissão elaboraram

[...] um inventário da educação atual e definiram uma concepção global da educação de amanhã [...] uma educação coextensiva à vida, não só aberta a todos, mas vivida por cada um e visando simultaneamente o desenvolvimento da sociedade e o pleno desabrochar do homem (FAURE et al., 1972, p. 13).

O relatório *Aprender a ser* foi concebido como uma “obra concreta e voltada para a ação”, cujo objetivo era a formação do homem total, *o vir a ser*, em uma educação permanente e global,¹³ “largamente aberta a todos” e que ocorresse ao longo da vida. “Trata-se de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos científicos

¹³ “A idéia da educação global (pela escola e fora da escola) e da educação permanente (durante a juventude e ao longo de toda a existência) manifesta-se já poderosamente como uma aspiração consciente, ditada por múltiplas necessidades, tanto nos países sofrendo da estagnação duma economia tradicional como nos países arrastados por uma evolução dinâmica” (FAURE et al., 1972, p. 101).

definidos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser” (FAURE et al., 1972, p. 10). O documento estabelece vinculação entre educação e progresso econômico e social, proporcionada por uma era científico-tecnológica, na qual foram caracterizadas como prioridades do “empreendimento educativo” a ciência e a tecnologia. “[...] a educação solicita, acompanha ou consagra, a longo prazo, não só a evolução social e política, como também a evolução técnica e econômica” (p. 20). O relatório expressou o que a revolução técnico-científica em curso significava para a educação:

A era científico-tecnológica implica a mobilidade dos conhecimentos e a renovação das ‘inovações’, por isso o ensino deve consagrar um esforço mínimo à distribuição e acumulação do saber adquirido (ainda que seja necessário evitar neste domínio exageros) e dar uma maior atenção à aprendizagem dos métodos de aquisição (aprender a aprender) (FAURE et al., 1972, p. 29).

Configura-se, portanto, uma verdadeira “mutação do mundo moderno” pela propagação da informação na amplitude do espaço e do tempo.

A revolução científico-técnica coloca, assim, os problemas do conhecimento e da formação numa perspectiva inteiramente nova – a dum homem inteiramente novo quanto às suas possibilidades intelectuais e activas – e apresenta-os, pela primeira vez, segundo uma óptica verdadeiramente universal (FAURE et al., 1972, p. 22).

Essas mudanças traziam benefícios e também riscos, por isso o fundamental era uma agregação das coletividades em busca de uma instrução democrática que tornava o homem instruído, informado. Era necessária uma cooperação internacional.

Primeiramente, uma cooperação intelectual e operacional entre todos os países: entre os próprios países desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento; entre os países vizinhos no plano geográfico ou sob o ponto de vista lingüístico ou social; entre os países e as instituições educativas, culturais e científicas de níveis de desenvolvimento muito diferentes, mas cujas experiências, tentativas inovadoras e reflexões sobre o futuro da educação pertencem ao mesmo tesouro mundial. A troca dos valores deste tesouro comum é hoje uma obrigação imperiosa e o meio supremo de atingir uma cooperação internacional (FAURE et al., 1972, p. 37).

O relatório enfatizava também a importância de uma cooperação técnica e financeira em apoio aos países em desenvolvimento. Cooperação esta considerada como o meio para consagrar uma educação que atingisse a todos, ou seja, “[...] chegou o momento de se proceder à sua renovação, que é preciso repensá-la no seu conjunto e por todos em conjunto, então torna-se evidente, agora mais que nunca, a necessidade de uma cooperação internacional e de uma solidariedade mundial (p. 37). Para alguns da Comissão Faure (1972), a constituição de um “programa internacional para as inovações educativas” era “útil e eficaz” na renovação da educação. Mas isso só se tornou possível com a conscientização dos povos, a investigação científica e o progresso das tecnologias educacionais.

Assim se explica a necessidade, [...] de exigir da educação que se adapte cada vez mais, por um lado, às necessidades da sociedade, e particularmente às exigências econômicas, e, por outro lado, aos desejos e às aptidões dos educandos, realizando em matéria de instrução todas as condições de uma maior igualdade de oportunidades (FAURE et al., 1972, p. 58).

A renovação compreendida como “a procura de uma nova forma de educação”, segundo o Relatório Faure (1972), estava vinculada à ação educativa fundamentada no humanismo científico. O importante era o homem, suas realizações e a tecnologia associada ao conhecimento prático e concreto.

A revolução técnico-científica gerou mudanças consideráveis no sistema tradicional de educação, “[...] colocando em evidência a fragilidade de certas formas de instrução, e a força de outras, alargando as funções do autodidatismo e a FAURE et al., 1972, p. 32). Inovar e reproduzir foram caracterizados como funções da educação. A renovação estava pautada nas exigências de múltiplas formas extra-escolares de aprendizagem. Pois, com o enorme fluxo de informações da era científico-tenológica, exigia-se um processo de aquisição de conhecimento e aptidões num contexto de educação permanente.

A actual situação da educação no mundo é o produto de múltiplos componentes: tradições e estruturas herdadas do passado com o seu tesouro de aquisições e experiências, mas também o peso dos vestígios que arrastam consigo; exigências novas impostas à educação pelas condições do nosso tempo [...] (FAURE et al., 1972, p. 70).

E para a renovação da educação, a Comissão Faure (1972) priorizou como interesse “duas noções’ importantes: a educação permanente e a cidade educativa. Uma união entre educação e vida, em que “[...] a educação é, ao mesmo tempo, um mundo em si e reflexo do mundo” (FAURE et al., p. 111). Uma educação permanente, que não é recente, com designações diferentes no decorrer da prática educativa, concebida no relatório como “[...] o conjunto do processo educativo, considerado em função do indivíduo e da sociedade” (p. 225). Na educação permanente, cabe ao professor “o papel de despertar o pensamento, ser conselheiro” e não exclusivamente “ministrar conhecimentos”. As atividades precisam ser criadoras e produtivas, para isso a educação precisa ser uma “empresa” que liberte as potencialidades de cada aluno.

2.3 Educação: um tesouro a descobrir: o Relatório da década de 1990

Na sociedade global e durante as duas últimas décadas do século XX, a educação tornou-se um elemento estratégico para a inclusão dos países periféricos na “nova ordem mundial”. Trata-se de uma lógica do pensamento neoliberal que promove a educação como condição para o desenvolvimento dos povos, por meio da universalização da educação e da melhoria e qualidade no ensino. A educação “[...] se mantém como um dos itens da política internacional” (EVANGELISTA, 1997, p. 12). Assim, com a proposta de reforma política e cooperação entre as nações, o Brasil também assumiu o discurso da educação mundial, incorporando-o na prática social do país. Foi um marco da constituição do que é a educação na sociedade globalizada, que “[...] não é um fato acabado, mas um processo em marcha” (IANNI, 2002, p. 23).

As políticas da educação mundializada em curso na sociedade contemporânea são oriundas da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Banco Mundial (BM), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A educação proposta enfatizava as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) para melhorar a qualidade de vida, proporcionar a equidade social e a universalização do acesso à educação. Pretendia-se firmar um compromisso

político estabelecido com metas a seguir, em busca de condições para uma vida mais justa e com a garantia de conhecimento a todos. Um dos compromissos enfatizava que

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (MEC, 1993a, p. 32).

Durante toda a década de 1990, várias declarações foram propostas com a finalidade de cumprir os acordos firmados entre os países que estavam presentes na conferência. Foram aprovados a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1993a) e o “Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (s/d), propondo como metas a universalização do acesso à educação básica e o desempenho na aprendizagem. A “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1993a) buscou ampliar os meios de ação básica, concentrar a atenção na aprendizagem, proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer alianças, desenvolver políticas contextualizadas de apoio, mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional. O Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

[...] foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos (s/d, p. 1).

No relatório encomendado à comissão, denominado *Educação: um tesouro a descobrir*, a educação é pensada como permanente e ao longo da vida, como “[...] a chave que abre as portas do século XXI” (DELORS et al., 1998, p. 117). Trata-se de um princípio universal de renovação da prática educativa. É permanente porque “[...] temos que aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros” (p. 10).

O relatório é mencionado como uma contribuição à revisão crítica da política educacional de todos os países, pois, com a globalização, a função da educação se amplia ante a aldeia global. Por isso, é necessário adentrar no universo da ciência e da tecnologia, adaptando-o ao processo de modernização em curso na sociedade. É “adaptar-se sem negar a si mesmo”, uma tensão entre tradição e modernidade imposta

pelo desafio das inovações tecnológicas. Para a UNESCO (2005), a capacidade de inovação é a “pedra angular da competitividade”.

Desse modo, o Relatório Delors (1998) entende a educação como um elemento fundamental na construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social. E, para sua plena realização, sugere quatro pilares ou “bases epistemológicas” para a construção de um “novo paradigma que valorize a vida e as pessoas”, formulados como aprendizagens fundamentais, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS et al., 1998, p. 89-90).

Segundo este relatório, *o aprender a conhecer* está relacionado à compreensão do mundo que nos cerca, desenvolvendo a capacidade de comunicar e trabalhar. “Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (p. 92).

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida (DELORS et al., 1998, p. 101).

O *aprender a fazer* se refere à formação profissional, à educação ligada ao mundo do trabalho. “Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. [...] não pode continuar a ter significado simples de preparar alguém para uma tarefa material” (p. 93). E também a aprendizagem não deve ser apenas transmissora das atividades práticas.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, que formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (DELORS et al., 1998, p. 101-102).

Já o *aprender a viver juntos* é considerado a meta mais importante a ser alcançada na educação contemporânea, “[...] os métodos de ensino não devem ir contra o reconhecimento do outro” (DELORS et al., 1998, p. 98). A educação precisa ensinar os conhecimentos, mas também conscientizar os alunos da importância do outro, do diferente. A comissão que elaborou o relatório considera este pilar como o fundamental, uma vez que para as “modificações nos quadros tradicionais da existência humana”, o principal é compreender o outro, o mundo e a si mesmo. O que significa aprender a viver juntos, [...] desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (p. 102).

E o *aprender a ser* refere-se ao crescimento integral das pessoas, ao “[...] espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (p. 99). É importante que cada um conheça e compreenda a si mesmo e aprenda a ser

[...] para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS et al., 1998, p. 102).

O Relatório Delors retoma do Relatório Faure da década de 1970, o *aprender a ser*:

[...] era este o tema dominante do relatório Edgar Faure, publicado em 1972 sob os auspícios da UNESCO. As suas recomendações continuam a ter grande atualidade, dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo” (DELORS et al., 1998, p. 20).

No Relatório Faure, “[...] o fim da educação é permitir ao homem ser ele próprio, ‘vir a ser’” (FAURE et al., 1972, p. 31), isto é, o aprender a ser. Ambos os documentos fizeram referências à revolução técnico-científica. Para o Relatório Delors (DELORS et al., 1998, p. 64), “Esta revolução tecnológica constitui, evidentemente, um elemento essencial para a compreensão da nossa modernidade, na medida em que cria formas novas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva”.

Os documentos das políticas educacionais propostos pelos organismos e agências internacionais impõem aos países da América Latina, como meio de tornarem competitivos no mercado internacional, procedimentos de aprendizagens do desenvolvimento do progresso técnico por meio da inovação da prática educativa. É a imposição do conhecimento abstrato, operativo, imediato e global. Com esses aspectos o fundante é saber buscar informação, o conhecimento é adquirido pela ação de aprender a aprender.

E não só a centralidade do conhecimento mudou, mas também a relação entre as pessoas. A produção e a difusão do conhecimento passaram a ser definidas como fatores de desenvolvimento econômico e social. “O aperfeiçoamento desejável e possível não dispensa a inovação intelectual e a prática de um modelo de desenvolvimento sustentável” (DELORS et al., 1998, p. 17). O trabalho, nessas condições sociais, precisa ser repensado em função da “nova sociedade” - a da informação e da aprendizagem. Segundo a UNESCO (2005, p.61), “[...] a expressão ‘sociedade da aprendizagem’ se refere a um novo tipo de sociedade na qual a aquisição dos conhecimentos não está confinada nas instituições educativas (no espaço), nem se limita à formação inicial (no tempo)”¹⁴. O processo de aprendizagem ganha, assim, espaço no debate sobre a educação dos indivíduos no contexto das transformações sociais, econômicas e políticas, as quais exigem do indivíduo aprender cada vez mais.

A possibilidade do aprender é pensada a partir da construção do aluno, visto como sujeito autônomo ante as novas possibilidades postas pelo desenvolvimento tecnológico e pelas transformações no mundo do trabalho. O processo de aprendizagem é contínuo e deve acompanhar toda a existência do indivíduo. Pensar o

¹⁴ “[...] la expresión ‘sociedad del aprendizaje’ (learning society) se refiere a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada en las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en tiempo)” (UNESCO, 2005, p. 61).

desenvolvimento econômico e social significa, cada vez mais, pensar em como os indivíduos se tornam capazes de aprender (a ser, a conviver, a viver juntos, a fazer) em um mundo em permanente mudança.

Após uma década das metas propostas pela Conferência de Educação Mundial para Todos, de Jomtien, por meio do Plano de Ação, foi realizado, em 2000, em Dakar, Senegal, o Fórum Mundial *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. A finalidade era avaliar os dez anos decorridos desde o compromisso com a educação, firmado em 1990 como um marco de ação e de reforma a longo prazo. “A avaliação constituiu rico repertório de informações e análises” e permitiu verificar que algum progresso tinha sido alcançado, entretanto ainda persistiam as desigualdades. Como proposta de continuidade, o “Marco de Ação de Dakar” propôs estratégias a partir da experiência realizada e do contexto global em transformação, por entender que a reforma política de renovação da educação é duradoura e demanda tempo para ser transformada.

2.4 Os desdobramentos da aprendizagem na contemporaneidade

Com a implementação de propostas de reforma para a educação pensada em âmbito mundial, observa-se que a aprendizagem não estava restrita aos processos escolares. O discurso que sustenta as políticas educacionais enfatizou a prática educativa em seus diversos aspectos - educação formal e informal - presentes no decorrer da formação do homem, no transcurso de sua vida. A aprendizagem foi denominada como algo que constitui o homem – *aprender a ser* -, mas ao mesmo tempo está instituído nas relações sociais amplas do *aprender a aprender* em sociedade e de uma educação permanente. “A concepção de educação e de aprendizagem tem excedido à escolarização, as fontes de saber têm se multiplicado e se diversificado” (TORRES, 2005).

A aprendizagem, assim compreendida, caracteriza-se como uma ênfase na adesão à política de “educação para todos” e como reflexão acerca desse conjunto de reformas, consideradas inovadoras em contraposição à situação tradicional dos sistemas de ensino. Torres (2005) afirmou que a priorização da “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” pôs em discussão uma educação em crise, com currículo,

conteúdo e métodos, em relação ao “que e como é necessário aprender”. Essa questão, segundo a autora, fez parte de um “[...] terreno intocado, cuja problematização é evitada tanto pela pedagogia quanto pelas análises sociológicas do aparato escolar” (p. 20). Para a autora não basta modificar o currículo, é preciso repensar todo o modelo pedagógico da prática educativa, o que remete ao que e como aprender e ensinar.

Na “educação para todos” a meta principal era “concentrar a atenção na aprendizagem”. Segundo Torres (2005), a priorização da aprendizagem podia ocasionar equívocos e percepções parciais dos problemas que envolvem a educação, além de engendrar uma cisão com o ensino. Destituiu-se o processo de ensino-aprendizagem ao destacar um dos pólos como essencial para a educação. Em contraposição, Torres (2005) afirmou:

Ensino-aprendizagem constituem uma unidade dialética. O ensino é realizado na aprendizagem (mas o inverso não é verdade). No conceito de ensino está incluído o de aprendizagem. Ensino sem aprendizagem não é ensino, é um absurdo. E é esse o absurdo básico no qual continua funcionando o sistema educativo; o ensino, em algum momento, passou a ganhar autonomia em relação à aprendizagem: criou seus próprios métodos, seus próprios critérios de avaliação e auto-avaliação (considera-se “ensinado” na medida em que o programa foi cumprido ou que se cumpriu com as horas-aula etc., não na medida em que o aluno aprende efetivamente). Desta forma, trataria-se agora mais de restituir a unidade perdida entre o ensino e aprendizagem, de voltar a juntar o que nunca devia ter-se separado, de restituir, no final das contas, o significado do ensino. Colocar a solução em termos de “concentrar a atenção na aprendizagem” pode levar ao mesmo erro que antes levou o “concentrar no ensino” (p. 62).

Enfatizar a aprendizagem significou ter como premissa o *aprender a aprender*. Segundo Duarte (1999) o *aprender a aprender* faz-se presente na educação, seja pelos modismos que imperam no contexto educacional, como o construtivismo, e também na apropriação das teorias psicológicas de Piaget e de Vygotsky como fundamento teórico-metodológico da prática educacional. Essas mudanças da educação estão pautadas na prioridade de o sujeito aprender. A construção do conhecimento humano torna-se adaptação por meio do aprender algo útil, que o habilite a viver e a sobreviver à sociedade global. Os conhecimentos historicamente constituídos e os processos culturais passam a ser validados se o sujeito o compreende, em sua apreensão

individual. A esse respeito Miranda (2003b) afirma que a ênfase nos processos individuais acarreta conseqüências, entre elas

[...] a negação da legitimidade formadora dos conhecimentos já acumulados, no suposto de que um conhecimento só é legítimo se validado pelo processo individual (ainda que compartilhado) de descoberta, aquisição ou significação dos conteúdos. Está em causa, portanto, uma exacerbação dos processos psicológicos de aquisição de conhecimentos e de valores no mundo contemporâneo (p. 8).

Segundo Duarte (1999), “A saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem aptos a aprenderem aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida. A saída é o aprender a aprender” (p. 21). Para Carneiro (2004), um dos representantes da Comissão Delors,

Aprender a organizar múltiplas fontes de informação, aprender a aprender de experiências, enfrentar a dimensão social da formação do conhecimento, aprender a auto-regular o esforço de aprendizagem, aprender a esquecer e a desaprender quanto seja necessário e dar espaço à aprendizagem nova, combinar – em doses adequadas – o conhecimento codificado e tácito, converter o conhecimento inerte em conhecimento ativo de forma permanente, estes são só alguns desafios urgentes que formam parte da nossa cultura da aprendizagem (p. 37).

Essa concentração na aprendizagem, segundo Torres (2001, p. 27), “[...] exige uma virada radical da pedagogia convencional, pois implica colocar o aluno no centro, mudar os sistemas de avaliação, mostrar resultados efetivos de aprendizagem e tornar-se responsável por eles diante dos pais e da sociedade” (p. 27). Implica repensar a relação professor-aluno, o papel de quem ensina e de quem aprende.

Na educação mundializada trata-se de uma aprendizagem de conhecimentos que visem à imediatividade, à troca instantânea de informações e ao aproveitamento como elemento de inserção e adaptação no mercado de trabalho e na vida social. Portanto, “O aprender a aprender significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo” (DUARTE, 1999, p. 123).

Miranda (2003), conforme se observou no Capítulo 1 deste trabalho, alertava para a insuficiência da crítica de Hamilton em relação à sociedade da aprendizagem, pois não esclarece “suficientemente o vigor da retórica que a sustenta”. Sugeria o questionamento do “[...] lugar dos fundamentos psicológicos na sustentação desse discurso, partindo da concepção de aprendizagem recorrente no meio educacional” (p.

223). Seguindo a sugestão da autora, são expostos, a seguir o estudo sobre a concepção de aprendizagem presente nas dissertações de mestrado em educação e suas implicações no âmbito da relação ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 3

A APRENDIZAGEM EM DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO (UNICAMP E PUC/SP¹⁵ – 1990 A 2000)

A aprendizagem, que vinha sendo discutida neste estudo em suas significações políticas e educacionais, é abordada, neste capítulo, em uma dimensão mais particularizada: buscou-se, em um estudo bibliográfico de natureza exploratória, verificar como a aprendizagem era referida em uma amostra de dissertações de mestrado defendidas em dois programas de pós-graduação em educação no período de 1990 a 2000.

Conforme foi assinalado na introdução deste estudo, a aprendizagem tinha sido um dos temas mais estudados em dissertações de mestrado em educação analisadas em pesquisa realizada anteriormente, da qual esta pesquisadora participou na condição de aluna bolsista de iniciação científica e de pós-graduação.¹⁶ Intitulada “Psicologia e Educação: um estado da arte da produção discente dos programas de pós-graduação em educação”, o objetivo da pesquisa era estudar a articulação entre a psicologia e a educação presente em dissertações de mestrado defendidas em alguns programas de pós-graduação em educação. O estudo se caracterizava como um “estado da arte” ou “estado do conhecimento” e, como tal, visava mapear e analisar a produção teórico-metodológica de um determinado campo do conhecimento em um período definido.

Na referida pesquisa foram estudadas dissertações de mestrado defendidas no período de 1971 a 2000 em quatro programas: (1) Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP; (2) Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP; (3) Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ e (4) Programa de Pós-graduação em Educação da UFG. Os três primeiros, situados na região sudeste, foram escolhidos por se caracterizarem como os mais antigos, pioneiros na consolidação da pós-graduação na área e por oferecerem, na época, acesso direto aos resumos das dissertações.¹⁷ O Programa da UFG foi incluído por ser a instituição na

¹⁵ Programa de Psicologia da Educação.

¹⁶ Bolsa IC/CNPq no período de agosto de 2001 a julho de 2003, bolsa CAPES de abril de 2005 a setembro de 2006.

¹⁷ O Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP foi criado em 1969, o Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP em 1975, o Programa de Pós-graduação

qual a pesquisa estava sendo realizada. O período proposto começa no ano da primeira defesa de dissertação no país (Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP) e vai até 2000, ano anterior ao início da pesquisa (2001).

Foram lidos os resumos de 1.665 dissertações, defendidas nos programas citados no período em estudo.¹⁸ Mediante as indicações desses resumos, foram selecionadas 815 dissertações (49,9%) que, explícita ou implicitamente, indicavam alguma relação com a psicologia e a educação, obedecendo ao seguinte critério: “[...] dissertações e teses que tenham por objetivo a educação (escolar e não escolar), dando ênfase às questões de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento a partir das diversas abordagens psicológicas” (MIRANDA, 2001, p. 4). Deve-se ressaltar, portanto, que, já na seleção do universo de estudo da pesquisa original, o tema da aprendizagem associado ao do desenvolvimento aparecia como um dos critérios de seleção das dissertações, uma vez que estava em questão apreender a aproximação entre psicologia e educação.

Após a leitura e análise de cada resumo, foram identificadas vinte temáticas predominantes, obedecendo aos critérios de maior incidência e especificidade dos temas. As cinco mais recorrentes foram: Educação especial (13%); Psicologia (10,1%); Desenvolvimento (9,6%); Linguagem, leitura e escrita (9,1%); Aprendizagem (5,9%); Professor (5,9%) e Prática pedagógica (4,5%) (MIRANDA, 2005).¹⁹

Cabe ressaltar que, sob a designação específica de “Aprendizagem”, foram agrupados os trabalhos que se identificaram claramente como um estudo sobre os processos de aprendizagem, perfazendo um total de 48 dissertações. Deve-se considerar, contudo, que grande parte das dissertações classificadas em outros temas abordava a aprendizagem como tema secundário ou muito importante, havendo outras tantas que recorriam a teorias da aprendizagem para fundamentar sua investigação. Por exemplo, os estudos classificados no tema “Desenvolvimento” estavam muito relacionados com temáticas ou teorias de aprendizagem, assim como os trabalhos incluídos em “Linguagem, leitura e escrita”; “Educação especial” e “Prática pedagógica”, para ficar apenas com os temas mais tratados. Nestes temas, a aprendizagem estava presente em investigações sobre: desenvolvimento cognitivo, aprendizagem de crianças e

em Educação da UERJ em 1979 e o Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFG em 1985.

¹⁸ O Quadro 1, que se encontra no Anexo A, é indicativo do conjunto de dissertações de acordo com programa, universo, seleção e amostra.

¹⁹ Ver Anexo B, Tabela 1.

adolescentes, desempenho motor e aprendizagem de leitura-escrita, programa experimental de aprendizagem de natação, relação entre aprendizagem e afetividade nos alunos deficientes, aprendizagem da expressão gráfica, alfabetização, construtivismo, dificuldades de aprendizagem e outros.

Na segunda fase da pesquisa, foi feita a leitura na íntegra de uma amostra composta por 15% das dissertações, estratificada por instituição e por ano. Reconhecendo as limitações dos resumos como única fonte de dados, em estudos dessa natureza (WARDE, 1993, 1995; FERREIRA, 2002; MOROZ et al., 1999), o que se pretendia era aferir os dados obtidos anteriormente mediante a leitura dos resumos das dissertações e, ainda, aprofundar o estudo sobre alguns aspectos observados na etapa anterior.

Teve início, então, a pesquisa vinculada à presente dissertação, com o objetivo de investigar o tema da aprendizagem, apreendendo como esta era referida em uma amostra das dissertações pesquisadas. Decidiu-se estudar as dissertações defendidas no período de 1990 a 2000 porque o ano de 1990 caracterizou-se como um marco da mundialização da educação, estabelecido pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Foi nesse ano, 1990, que os representantes de vários países reuniram-se para essa conferência, com a finalidade de definir “metas de educação básica para todos”. A educação tornou-se o vínculo e, ao mesmo tempo, a possibilidade de contribuição para o “[...] progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (MEC, 1993a, p. 32).

Decidiu-se, também, limitar o estudo à produção de dois programas que ofereciam um contraponto interessante aos objetivos da pesquisa: o Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP, que é tipicamente de educação, e o Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP, que também pertence a essa área, mas tem enfoque mais direcionado à Psicologia da Educação. A opção por esses programas deveu-se ao fato de concentrarem o maior número de trabalhos que investigaram as temáticas do desenvolvimento e da aprendizagem,²⁰ relação caracterizada como fundamental para a compreensão do objeto desta pesquisa. As dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ

²⁰ Segundo Miranda (2004, p. 5), “[...] a grande concentração das dissertações relacionadas aos temas Aprendizagem e Desenvolvimento, no último quinquênio, corrobora os dados já constatados em estudos anteriores (ARROYO, 1993; DUARTE, 2000; MIRANDA, 1994, 2000) sobre a predominância das matrizes psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem como norteadoras das práticas educativas contemporâneas”.

foram excluídas porque, estando maciçamente concentradas no tema da Educação Especial (43,8%), a questão da aprendizagem estava mais direcionada aos subtemas ligados a dificuldades de aprendizagem ou a outras especificidades do ensino especial, o que fugia do escopo da presente pesquisa. O Programa de Pós-graduação em Educação da UFG não teve, no período, dissertações sobre o tema da *Aprendizagem*.

Deve-se ressaltar que o Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP, criado em 1969, “[...] foi o primeiro programa do Brasil de pós-graduação em Psicologia da Educação e um dos primeiros na área de Educação, tendo papel fundamental na origem da própria Pós-Graduação da PUC-SP,” (MOROZ, 1999, p. 7).²¹ O Programa da UNICAMP começou a ser implantando em 1975, abrangendo cinco áreas de concentração existentes na época, nos departamentos de: Filosofia e História da Educação, Administração e Supervisão Educacional, Psicologia Educacional, Ciências Sociais Aplicadas à Educação e Metodologia de Ensino. Em 1995 foi reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).²² No período de 1990 a 2000, foram defendidas 243 dissertações no Programa da PUC/SP e 538 no Programa da UNICAMP, conforme demonstra a Tabela 2.

TABELA 2: Número de dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP (Psicologia da Educação) e da UNICAMP - 1990 a 2000: total, universo e amostra, seleção na pesquisa anterior e classificação por ano.

ANO	PROGRAMAS/IES					
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO/PUC/SP			EDUCAÇÃO/UNICAMP		
	Total	Universo	Amostra	Total	Universo	Amostra
1990	11	8	1	35	9	1
1991	13	11	2	31	11	2
1992	25	21	3	24	7	1
1993	25	22	3	49	17	3
1994	17	17	3	36	13	2
1995	33	23	3	72	27	4
1996	37	23	3	52	27	4
1997	32	26	4	64	20	3
1998	21	13	2	57	30	4
1999	8	6	1	64	18	3
2000	21	20	3	54	29	4
TOTAL	243	190	28	538	199	31

FONTE: Programas de Pós-Graduação PUC/SP e UNICAMP - 1990 a 2000. Relatório da Pesquisa. Psicologia e Educação: um estado da arte da produção discente dos programas de pós-graduação em educação.

²¹ Em 1999, em uma análise dos 30 anos de produção em Psicologia da Educação, a organizadora Melania Moroz verificou que “[...] a produtividade cresceu significativamente nos últimos nove anos (p.7)”. Estes anos de aumento do número de trabalhos de pesquisa correspondem ao período do estudo da presente dissertação, que abrange até 2000.

²² Deve-se observar que essa referência aos programas selecionados tem a finalidade de situar as dissertações analisadas e que não foi propósito deste estudo analisar a sua produção ou fazer qualquer apreciação crítica ou valorativa sobre eles.

As 59 dissertações selecionadas para a análise da referência à aprendizagem (28 PUC/SP e 31 UNICAMP) correspondem ao universo de 389 trabalhos defendidos (190 PUC/SP e 199 UNICAMP). Foram observados os seguintes aspectos: se havia referências diretas ou indiretas à aprendizagem, se havia uma preocupação em conceituar aprendizagem, se as teorias psicológicas que fundamentavam o trabalho eram identificadas e se era possível estabelecer uma vinculação da temática com uma idéia de inovação educacional. Juntamente com a leitura da dissertação foi preenchido um quadro²³ descritivo referente a cada dissertação, com o objetivo de apreender os aspectos mais importantes: tema, referencial, noção de aprendizagem, noção de ensino, noção de ensino-aprendizagem, noção de inovação e tradição, tipo de pesquisa e observações.

Constatou-se que em 42 das 59 dissertações (71,2%) a aprendizagem é abordada como uma referência importante para o desenvolvimento do estudo em pauta. Nas 17 dissertações restantes é apenas mencionada (28,8%) (Anexo D, Tabela 3). Nos itens seguintes são apresentados e discutidos os dados referentes a esses conjuntos de dissertações.

3.1 Dissertações em que a aprendizagem é uma categoria importante

Esse conjunto de 42 dissertações corresponde a 71,2%, do total analisado, sendo 19 do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação (PUC/SP) e 23 do Programa de Pós-graduação em Educação (UNICAMP), concentrando-se nos anos 1994, 1996 e 2000. O Quadro 3 caracteriza as dissertações.

QUADRO 3: IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES EM QUE A APRENDIZAGEM É UMA CATEGORIA IMPORTANTE, POR ANO, PROGRAMA, IES, AUTOR, TÍTULO, ÊNFASE TEMÁTICA E REFERENCIAL TEÓRICO

ANO/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/IES	AUTOR	TÍTULO	TEMA	REFERENCIAL TEÓRICO
1990/Psicologia da Educação/PUC/SP	CARVALHO, Lúcia Helena B. de	O processo de aquisição da leitura e da escrita: estudo de casos em escolas de Uberlândia.	Linguagem, leitura e escrita - aquisição de leitura e escrita	Psicologia genética de J. Piaget (Emilia Ferreiro)

²³ Anexo C - Quadro 2 Análise das dissertações dos programas de pós-graduação em educação (UNICAMP E PUC/SP) – 1990 a 2000.

1990/Educação/UNICAMP	DAVOLI, Maria L.	Sonia	O efeito das habilidades básicas no processo de alfabetização em crianças da 1ª série do 1º grau	Linguagem, leitura e escrita	Não é possível identificar
1991/Psicologia Educação/PUC/SP	MAGALHÃES, Regina Célia A.		O mundo-vida da criança com dificuldade de alfabetização	Fracasso escolar - dificuldade de aprendizagem/alfabetização	Psicologia fenomenológica
1991/Educação/UNICAMP	PRADO, Mara R do.	Marysia	Des-cobrimdo o lúdico: a vivência lúdica infantil na sociedade moderna	Desenvolvimento atividade lúdica	Psicologia sociohistórica de L. Vygotsky
1992/Educação/UNICAMP	LACERDA, Cristina B. F. de		Relações do processo de escrita com esferas da atividade simbólica em crianças submetidas ao ensino especial	Linguagem, leitura e escrita - aquisição da escrita	Psicologia sociohistórica de L. Vygotsky
1992/Psicologia Educação/PUC/SP	PINHEIRO, Lia		O brincar na rotina escolar de deficientes mentais: visão dos professores	Professor - visão do professor sobre o brincar	Abordagens associadas: Freud, Vygotsky, Piaget
1992/Psicologia Educação/PUC/SP	THOMÉ, Márcia R.		Influência da explicação das características da oralidade e da escrita na inteligibilidade de textos produzidos por crianças das séries iniciais do 1º grau	Linguagem, leitura e escrita - produção de escrita e oralidade	Psicologia sociohistórica de L. Vygotsky
1993/Educação/UNICAMP	IATCHUK, Marina R.		Estudo comparativo do desempenho motor em crianças de níveis socioeconômicos diferentes no início da escolaridade	Desenvolvimento motor	Psicometria - psicologia do desenvolvimento de Gesell (1977) e taxinomia do domínio psicomotor da Anita Harrow (1983)
1993/Psicologia Educação/PUC/SP	IÓRIS, Maris da S.	Stela	As contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores no estado do Paraná.	Psicologia - da educação na formação de professores	Não é possível identificar
1993/Educação/UNICAMP	RIBEIRO, José	Maria	O atendimento a crianças hospitalizadas: um estudo sobre serviço recreativo - educacional em enfermaria pediátrica	Desenvolvimento criança hospitalizada	Psicologia sociohistórica de L. Vygotsky
1993/Psicologia Educação/PUC/SP	SILVA, Helena S. da	Sylvia	Fala professor! Apontamentos de um estudo da ação pedagógica no ensino superior	Prática pedagógica - ação pedagógica no ensino superior	Estudos sobre representação social
1994/Educação/UNICAMP	MARTINS, Maria Ivanil C.		Interferências no trabalho do professor de primeira a quarta série segundo sua ótica. Destaque para o ensino de ciência	Professor - prática pedagógica	Não é possível identificar
1994/Educação/UNICAMP	MONTENEGRO, Maria Margarita D.		Condutas sexuais e atitudes que constituem fatores de risco para gravidez não desejada e AIDS em estudantes universitários: um desafio para a educação sexual	Outros - condutas sexuais e fatores de risco (AIDS)	Psicologia cognitivista: David Ausubel
1994/Psicologia Educação/PUC/SP	MOZZER, Geisa N. de S.		Um estudo sobre memória em crianças de 5 a 7 anos.	Desenvolvimento - a memória de criança de 5 a 7 anos	Psicologia sociohistórica de L. Vygotsky
1994/Psicologia Educação/PUC/SP	PILÃO, Jussara M.		Psicologia da Educação nos cursos de pedagogia: um estudo a partir da visão do aluno	Psicologia - papel da Psicologia da Educação nos cursos de pedagogia	Não é possível identificar
1994/Psicologia Educação/PUC/SP	RUSSO, Angélica Luiza B.		Algumas contribuições do sociointeracionismo para se pensar sobre a prática pedagógica na educação especial.	Educação especial - influência vygotskyana na educação especial	Psicologia sociohistórica de L. Vygotsky
1995/Psicologia Educação/PUC/SP	COELHO, Anésia S.		A participação de alunos na elaboração de um plano de curso em uma experiência de prática pedagógica fundamentada na concepção educacional rogeriana.	Prática pedagógica - as relações interpessoais na situação ensino-aprendizagem	Psicologia humanista: Carl Rogers
1995/Educação/UNICAMP	CORAZZA, Doralice B. C.		Interesse e liberdade na escola proepreana: um estudo sobre a prática da escolha num ambiente educacional construtivista	Formação moral, autoridade e disciplina - educação construtivista	Psicologia genética de J. Piaget

1995/Educação/UNICAMP		GONÇALEZ, Maria Helena C. de C.	Atitudes (des)favoráveis com relação à Matemática	Ensino de Matemática	Não é possível identificar
1995/Educação/UNICAMP		SILVA, Francisco H. S. da	Análise da interferência de dois procedimentos na aprendizagem operatória	Aprendizagem operatória	- Psicologia genética de J. Piaget
1996/Psicologia Educação/PUC/SP	da	DER, Cristina S.	Leila As atitudes de atenção/desatenção em sala de aula: o que dizem professores e alunos de 7ª série	Desenvolvimento atitudes de atenção de adolescentes	- Psicologia genética de H. Wallon
1996/Educação/UNICAMP		DIAS, Fernanda de O.	Construção operatória e quadros psicopatológicos: o estudo sob a ótica piagetiana	Aprendizagem operatória	Psicologia genética de J. Piaget
1996/Educação/UNICAMP		CASTRO, Eunice F. de	Uma investigação da estrutura cognitiva e da aprendizagem no portador de deficiência visual	Aprendizagem operatória	Psicologia genética de J. Piaget
1996/Educação/UNICAMP		TAXA, Fernanda de O. S.	Estudos sobre a resolução de problemas verbais aritméticos nas séries iniciais	Ensino de Matemática - resolução de problemas verbais aritméticos	Psicologia genética de J. Piaget (Kohlberg, Constance Kami e outros piagetianos).
1996/Psicologia Educação/PUC/SP	da	TEIXEIRA, Myrian B.	Toda a criança é capaz de aprender: uma intervenção psicopedagógica com crianças multirrepentes	Fracasso escolar - processo de aprendizagem de crianças multirrepentes	Psicologia genética de J. Piaget (Emília Ferreiro)
1997/Educação/UNICAMP		ALESSANDRINI, Elizabeth A.	Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial	Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares	- Psicologia genética de J. Piaget
1997/Psicologia Educação/PUC/SP	da	BATISTA, Maria Angélica	Convivência e diálogo em sala de aula: um estudo realizado em uma série inicial do 1º grau.	Relação professor-aluno - interações entre professores e alunos	Psicologia sociohistórica de L. Vygotsky
1997/Educação/UNICAMP		GARCIA, Maria F.	Dirce Professores alfabetizadores da escola pública e o construtivismo: representações e apropriações	Professor construtivismo	- Não é possível identificar
1997/Psicologia Educação/PUC/SP	da	SALAZAR, Roberto M.	O laudo psicológico e a classe especial: uma análise de laudos psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças às classes especiais	Fracasso escolar laudos psicológicos	- Não é possível identificar
1997/Psicologia Educação/PUC/SP	da	TEMPONI, Suzette I.	Quem sou eu? O adolescente, por ele mesmo	Aluno - o perfil do aluno de 5ª série	Psicologia genética de H. Wallon
1998/Educação/UNICAMP		FUIRTADO, Valéria Q.	Relação entre desempenho psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita	Desenvolvimento desempenho psicomotor	- Psicometria: Le Boulch
1998/Educação/UNICAMP		GOMES, Maristela G.	Solução de problemas de Matemática: procedimentos utilizados por sujeitos com graus de escolaridade diferentes	Ensino de Matemática	Psicologia genética de J. Piaget
1998/Educação/UNICAMP		MORON, Claudia F.	Um estudo exploratório sobre concepções e atitudes dos professores de educação infantil em relação à Matemática	Ensino de Matemática	Psicologia genética de J. Piaget
1998/Educação/UNICAMP		PRADO, Patrícia D.	Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas	Educação Infantil cultura infantil em creche	- Psicologia sociohistórica de L. Vygotsky
1998/Psicologia Educação/PUC/SP	da	SILVA, Esther G.	A interação social e o desenvolvimento cognitivo do deficiente mental	Educação especial	Psicologia sociohistórica de L. Vygotsky

1999/Educação/UNICAMP	LUZ, Angela de O. C.	Será que precisa aprender isso?: um estudo sobre as possibilidades da abstração em jovens com deficiência mental	Educação especial - abstração dem deficientes mentais	Psicologia sociohistórica de L. Vygotsky
2000/Psicologia Educação/PUC/SP	da DOURADO, Ione C. P.	Concepção de afetividade segundo uma professora de 8ª série	Relação professor-aluno - a concepção de afetividade na sala de aula	Psicologia genética de H. Wallon
2000/Educação/UNICAMP	GODOI, Elisandra G.	Educação infantil: avaliação escolar antecipada	Avaliação - na educação infantil	Não é possível identificar
2000/Educação/UNICAMP	LIMA, Elizabeth	Narrativas de crianças em interação na pré-escola: um estudo sobre seus conhecimentos	Educação Infantil - linguagem, leitura e escrita	Psicologia genética de J. Piaget
2000/Psicologia Educação/PUC/SP	da LOUSADA, Márcia G.	A representação social de motorista construída por um grupo de motoristas de ônibus urbano da cidade de São Paulo	Outros - A representação social do motorista	Estudos sobre representação social
2000/Educação/UNICAMP	SOUZA, Adriana Regina M.	Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições	Linguagem, leitura e escrita - dificuldade de aprendizagem	Psicologia genética de J. Piaget
2000/Psicologia Educação/PUC/SP	da TRIDAPALLI, Maria de Lourdes B.	A compreensão do processo de aprendizagem por alunos do curso de Pedagogia do CESBE/FEBE - de Santa Catarina	Aluno - concepção de aprendizagem	Psicologia sociohistórica de L. Vygotsky

Fonte: Dissertações de mestrado dos programas de pós-graduação da UNICAMP e da PUC/SP (1990 a 2000).

As dissertações nas quais a aprendizagem é considerada como uma referência importante apresentam peculiaridades quanto ao referencial teórico e à proximidade entre as temáticas estudadas que as unem. Nessas dissertações, o desenvolvimento; a linguagem, leitura e escrita; a educação especial e o ensino de matemática foram os temas mais investigados. Os autores mais citados foram Vygotsky, Piaget e Wallon. Quando alguns pesquisadores fizeram referência à aprendizagem, recorrendo às teorias psicológicas, a tendência foi fazê-la em um capítulo teórico e, para conceituar a aprendizagem, muitas vezes partiram da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Os trabalhos fundamentados na psicologia sociohistórica de Vygotsky e seus seguidores, como Luria e Leontiev, investigaram temáticas como: educação e saúde (RIBEIRO, 1993); educação especial (RUSSO; 1994; SILVA 1998; LUZ, 1999); atividade lúdica (PRADO, 1991; PRADO, 1998); memória (MOZZER, 1994); convivência e diálogo na sala de aula (BATISTA, 1997); processos de escrita e atividade simbólica (LACERDA, 1992); linguagem, leitura e escrita (THOME, 1992) e concepção de aprendizagem de alunos (TRIDAPALLI, 2000). Ao discutir a noção de aprendizagem na perspectiva da teoria vygotskyana, buscaram os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), funções psicológicas superiores, processo de internalização ou relação desenvolvimento-aprendizagem. A seguir são analisadas algumas dessas dissertações, organizadas segundo seus enfoques teóricos.

3.1.1 As abordagens teóricas da aprendizagem

Ribeiro (1993) estudou, em situações mediadas pelo professor, a criança hospitalizada e no ambiente recreativo-educacional de uma enfermaria, lugar considerado como propício ao desenvolvimento. Indagou se a criança em situações terminais estaria disposta a aprender, uma vez que segundo Ribeiro “Aprender implica investir na vida” (1993, p. 23). Estudou as explicações vygotskianas para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, em especial a noção de Zona Desenvolvimento Proximal (ZDP), e retomou o conceito de que “[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (p. 43). Ribeiro (1993) lembrou ainda que, para Vygostky (1989, p. 99), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. A pesquisadora constatou que a criança hospitalizada não está impedida de ter experiências de aprendizagem.

Nos trabalhos cuja temática se refere à educação especial, foram abordados aspectos variados, como sociointeracionismo e prática pedagógica, interação social e desenvolvimento cognitivo e condições e possibilidades de abstrações. Os autores ressaltaram a importância do conceito de ZDP e da intervenção do professor como principais mediadores na aprendizagem. Russo (1994) discorre sobre o desenvolvimento atípico e o processo de aprendizagem da perspectiva vygostyana. Essa nova concepção de desenvolvimento trouxe outras possibilidades para a prática pedagógica na educação do deficiente, valorizando a relação professor-aluno no processo de aprendizagem, uma vez que o professor é o mediador do desenvolvimento e da aprendizagem. Segundo Russo (1994), para Vygostky, o processo de aprendizagem é compreendido como “[...] uma trajetória complexa e irregular, com variações quantitativas e metamorfoses qualitativas, no seu desenvolvimento global” (p. 51). Luz (1999) e Silva (1998) citaram a seguinte passagem de Vygotsky (2000, p. 117): “[...] o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Nas pesquisas a respeito do lúdico, também é com base no conceito de ZDP que a aprendizagem é tratada. De acordo com Batista (1997), no estudo da convivência e do diálogo, “A sala de aula é o lugar no qual o professor deve começar a responder aos

primeiros esforços das crianças [...], ou seja, tendo uma boa interação de ensino-aprendizagem; atuando no nível proximal de aprendizagem do aluno para ‘puxar’ o seu desenvolvimento” (p. 82). O pesquisador lembrou que para Vygotsky “[...] A aprendizagem é entendida como aquilo que é apropriado e internalizado nas relações sociais estabelecidas” (p. 25). Também Lacerda (1992), ao analisar a produção oral de crianças (o que realizavam sozinhas e o que realizavam em colaboração com o outro), baseou-se no conceito de ZDP.

Mozzer (1994), no estudo do desempenho de crianças de 5 a 7 anos, em atividades lúdicas que envolviam a memória, trabalhou principalmente com os conceitos vygotskyanos de signo e instrumento e formação das funções superiores. Na explicação dos estágios do desenvolvimento do psiquismo, a pesquisadora destacou que “[...] o ato de brincar pode gerar aprendizagem em uma criança que esteja no período pré-escolar. Ou seja, a criança aprende brincando” (p. 26). A autora afirmou que:

Para Vygotsky a aprendizagem é a apropriação e internalização de signos e ferramentas da cultura. Ou seja, a criança tem contato com os diferentes aspectos da cultura, apropria-se deles, internaliza-os e reelabora esses conceitos (reconstrói para si), propiciando o desenvolvimento. Este desenvolvimento é, portanto, um processo diferente da aprendizagem. (p. 35-36).

A aprendizagem acontece por intermédio do adulto e precisa ir além do que a criança já conhece. Para Mozzer, o fundamental é a educação atuar na zona de desenvolvimento proximal, promovendo a aprendizagem e também o desenvolvimento.

Tridapalli (2000)²⁴ investigou a compreensão que os alunos do curso de Pedagogia tinham acerca de seus próprios processos de aprendizagem. Para tanto, retomou o conceito de aprendizagem em Vygotsky (1989, p. 101): o “[...] aprendizado é um aspecto necessário e universal de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Neste sentido, “[...] O aprendizado se constitui em ferramenta poderosa no direcionamento do desenvolvimento do indivíduo [...]” (p. 33). O professor é “membro ativo”, propicia as situações de aprendizagem que não partem do zero, pois, no seu dia-a-dia, o aluno

²⁴ Tridapalli (2000) explica que o aporte é vygotskyano, porque “[...] parte-se do pressuposto que o indivíduo é um ser ativo, determinado pelo contexto sócio-histórico no qual está inserido. Concomitantemente, este mesmo contexto é alterado por este indivíduo, em um movimento que é, necessariamente dialético e processual. Nesta perspectiva, considera-se o aprendizado um processo dinâmico, ativo e cultural [...]” (p. 38).

vivencia experiências. Tridapalli (2000) ressaltou que, na teoria vygotskyana, a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento e que, sobre o ensino-aprendizagem, “[...] Vygotsky afirma que o ensino deveria ser planejado em uma dimensão prospectiva, pois os processos de ensinar e de aprender deveriam ser orientados para o ‘amanhã’ do desenvolvimento do aluno” (p. 37).

Depois do referencial vygotskyano, Piaget e seus seguidores, como Emilia Ferreiro, foram os mais citados nas dissertações estudadas. Em três desses trabalhos a aprendizagem é o tema principal. Tais estudos foram realizados a partir da segunda metade da década de 1990 e estão vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP: Silva (1995), Dias (1996) e Castro (1996).

Silva (1995), fundamentando-se em Piaget, analisou a interferência de dois procedimentos pedagógicos na aprendizagem operatória da conservação de massa: o “conflito cognitivo” e o “conflito cognitivo” associado à formação de possíveis. Após apresentar alguns aspectos dessa teoria, Silva referiu-se à concepção de aprendizagem piagetiana, às principais pesquisas relacionadas ao papel do conflito cognitivo na aprendizagem e à criatividade (formação de possíveis). Piaget (1974) define a aprendizagem como “[...] um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais” (p.45). Silva refere-se assim às especificidades da aprendizagem piagetiana:

Falando dos tipos de aprendizagem, Piaget define aprendizagem *lato sensu* e aprendizagem *stricto sensu*, sendo esta última compreendida como a aprendizagem que versa sobre a aquisição em função da experiência, enquanto a primeira é a aprendizagem propriamente dita, no sentido da definição da segunda, só que se desenvolvendo no tempo e sujeita ao processo de equilíbrio. Valendo-se destas diferenciações (entre aprendizagem *stricto sensu* e aprendizagem *lato sensu*), Piaget classifica-as como aprendizagens das ações enquanto conteúdo, das ações enquanto formas, das sucessões físicas e das formas aplicada às sucessões físicas (1995, p. 46).

Silva (1995, p. 45) resalta que Piaget distingue “[...] aprendizagem das formas de aprendizagem de conteúdos”, já que a primeira é dependente da equilíbrio e a segunda depende da primeira. Reconhece que não há conteúdo sem forma, mas que, com o desenvolvimento, a forma é destituída do conteúdo. A aprendizagem não parte do zero, há uma organização de estruturas anteriores. A autora afirma que, na concepção piagetiana, “[...] as aprendizagens obedecem a algumas leis como no desenvolvimento

natural dessas estruturas, isto é, a aprendizagem só é possível quando existir uma assimilação ativa e dependente do processo de equilibração” (p. 47).

Outra pesquisa sobre a aprendizagem operatória foi realizada por Dias (1995), que estudou as possibilidades de articulação entre a abordagem piagetiana e o campo das psicopatologias. A pesquisadora verificou a construção das noções de conservação, classificação e seriação em grupos com dificuldades severas para a aprendizagem, em decorrência de transtornos diversos. Ao final, afirmou que “[...] os diferentes transtornos patológicos apontados não produzem diferentes ritmos de construção nos vários domínios pesquisados pelas provas operatórias” (Resumo da dissertação).

Castro (1995), investigando a estrutura cognitiva e o processo de aprendizagem do portador de deficiência visual ou de visão subnormal,²⁵ em comparação com os que possuem índice de visão normal, analisou os aspectos específicos da deficiência visual e, ainda, as noções de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem segundo Piaget. Na discussão específica sobre aprendizagem, Castro lembra que o conceito “[...] sofreu várias interpretações no decorrer dos tempos, tendo em conta as linhas teóricas adotadas para explicá-lo” (1995, p. 21). Faz breve referência ao famoso texto de Vygotsky (2000), no qual ele discute diversos modos de conceituar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A pesquisadora defende que o conceito de aprendizagem em Piaget não se confunde com o de desenvolvimento, pois enquanto a aprendizagem é um “processo provocado”, que ocorre por meio de dois tipos de experiência: a física e a lógico-matemática, o desenvolvimento é um “processo espontâneo”.

A aprendizagem no sentido amplo (*sensu lato*) se relaciona, segundo o autor, àquela aprendizagem em que um processo adaptativo desenvolve-se no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito e a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. No sentido estrito (*sensu stricto*), o autor enfatiza que a aprendizagem é adquirida em função da experiência, a qual pode ser do tipo físico e lógico-matemática. [...] a aprendizagem da forma, aquela em que o sujeito se ocupa de abstrações refletidoras ligadas à experiência lógico-matemática. A aprendizagem do conteúdo é aquela em que o sujeito se ocupa de abstrações empíricas relacionadas a experiências físicas. (CASTRO, 1995, p. 22-23).

²⁵ “De acordo com os parâmetros da O.M.S., consideram-se portadores de visão subnormal sujeitos situados de acordo com a acuidade visual desde perda leve até a profunda [...]” (CASTRO, 1995, p. 1). A visão subnormal pode ser moderada, severa e profunda.

Assim como Silva (1995), Castro discorre sobre as duas variações (forma e conteúdo) e abrangências (sentido amplo e restrito) no processo de aprendizagem.

As três últimas dissertações citadas, Silva, (1995), Dias (1996) e Castro (1996), caracterizam-se por adotarem, especificamente, a aprendizagem como tema de estudo. Outros trabalhos com temas variados também se fundamentaram em Piaget ao realizar a análise de seus objetos. Carvalho (1990), Teixeira (1996) e Lima (2000) estudaram a aprendizagem da linguagem, da leitura e da escrita, após a constatação do fracasso escolar em alunos com dificuldade de aprendizagem/alfabetização. A primeira fez uma pesquisa sobre o processo de alfabetização de Emilia Ferreiro, descrevendo todos os níveis pelos quais a criança passa no processo de aprendizagem da língua oral e escrita. Na explicação dos princípios da alfabetização de Ferreiro, a concepção de aprendizagem “[...] é concebida como processo de apropriação de conhecimento, através da reconstrução pelo sujeito de seu modo de produção, e não através de uma técnica” (CARVALHO, 1990, p. 10). Com base em questões como: “Você acha que é bom aprender? Aprender o quê?”, Teixeira (1996) pesquisou a respeito das crianças multirrepentes, considerando que “[...] a aprendizagem da língua escrita não é somente aquisição de um código de transição de unidades sonoras, mas a construção de um sistema de representação” (p. 9). A construção do conhecimento, a ação, a adaptação, a equilibrção e os estágios do desenvolvimento humano, todos eles conceitos piagetianos, foram descritos pelos pesquisadores, incluindo Lima (2000).

Tratando do desenvolvimento afetivo em crianças das séries iniciais, Alessandrini (1997, p. 16) lembrou:

Piaget (1966/87) afirma que toda ação ou movimento praticado é um ato de adaptação e de organização do meio. A adaptação representa o equilíbrio entre assimilação e acomodação. A idéia pressuposta aqui é a de que a atividade mental está subordinada a um conjunto de leis, que também estruturam a atividade biológica. Esses processos, inerentes ao funcionamento mental, são inseparáveis, pois se complementam.

A pesquisadora estudou a afetividade nos estágios de desenvolvimento, estabelecendo uma relação entre o cognitivo e o afetivo.

Fundamentadas na aprendizagem lógico-matemática piagetiana, Taxa (1996) e Gomes (1998) pesquisaram a solução de problemas matemáticos. Para Piaget (1978 apud GOMES, 1998, p. 38), “[...] uma das condições básicas para que a aprendizagem

ocorra de fato consiste em permitir que o aluno construa seu conhecimento”. As pesquisadoras enfatizaram o ensino da matemática e buscaram trabalhos que já haviam se dedicado a esta disciplina.

Corazza (1995), fundamentada na teoria piagetiana, estudou a prática da escolha em um ambiente escolar construtivista. Seu objetivo era “[...] pesquisar a importância da criança aprender a ser livre para escolher o que realmente quer e tornar-se um adulto autônomo” (p. 2). Ressaltou que, para Piaget, a educação tem como objetivo formar indivíduos autônomos, tanto moral quanto intelectualmente, envolve uma adaptação ao meio físico e social e está relacionada com os processos de equilibração progressiva. Na educação escolar “[...] deve-se deixar que o aluno conquiste por si um certo saber que o levará a reter muito mais. [...] O aluno aprenderá a fazer funcionar por si mesmo a sua razão e construirá livremente suas próprias idéias” (p. 15). Dessa maneira, o professor precisa compreender seus erros, transformando-os em aprendizagem. A relação entre professor e aluno deve ser de mútuo respeito, em uma escola que priorize o desenvolvimento mental e a construção dos conhecimentos e valores morais, isto é, cognição e afeto. Corazza (1996) afirma que, “[...] em sua teoria, Piaget nos revela que as crianças aprendem construindo relações interiormente, através da interação com o meio ambiente (objetos e pessoas) e coordenando as relações construídas num tempo anterior” (p. 45).

Outro referencial teórico utilizado foi a psicologia genética de Wallon, presente nos trabalhos que investigaram as atitudes de atenção e desatenção (DÉR, 1996), o perfil do aluno de 5ª série (TEMPONI, 1997) e a concepção de afetividade para o professor (DOURADO, 2000). Os pesquisadores priorizaram a adolescência como a fase do desenvolvimento humano a ser pesquisada, a partir do contexto de vivência na sala de aula, com ênfase no ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno.

Dér (1996), em estudo sobre as atitudes de atenção e desatenção relacionadas com o desinteresse e a indisciplina, verificou que estes representavam alguns dos principais problemas de aprendizagem na sala de aula, os quais interferem na relação professor-aluno. A pesquisadora citou que “Wallon indica que as condições para o êxito das atividades escolares, marcadamente intelectuais, encontram-se sob domínio da afetividade, evidenciando a atuação recíproca entre a afetividade e inteligência no processo ensino-aprendizagem” (p. 3). As atitudes de atenção são “facilitadas pelo aprender fazendo”, mas estas não devem ser “pré-requisito” para a aprendizagem. Segundo Dér (1996),

[...] para Wallon, a relação entre atenção e aprendizagem é de causalidade recíproca, pois a atenção implica no controle voluntário da criança sobre a própria ação, controle esse que está subordinado ao fortalecimento intelectual que é garantido pela aquisição de conhecimento, portanto, pela aprendizagem, indicando que os progressos de uma atividade dependem dos progressos da outra. (p. 71).

Dér (1996) enfatiza a importância de que haja uma relação mais “livre” do adolescente com o professor e os colegas que o possibilite se relacionar com outras pessoas, ou mesmo romper com as relações estabelecidas e começar outras, assim ocorre a aprendizagem social. Lembrou ainda que, para Wallon, este tipo de aprendizado é fundamental para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Dourado (2000),²⁶ ao investigar como uma professora de matemática da 8ª série concebe a afetividade, constatou: “A afetividade é concebida como meio para se atingir a aprendizagem e não como fator integrado aos processos cognitivos e, portanto, pertinente ao espaço escolar” (p. 17). Lembrou que, para Wallon, a afetividade “[...] é um termo amplo que inclui três componentes: a emoção, o sentimento e a paixão” (p. 30). A professora participante da pesquisa afirmou que, na relação ensino-aprendizagem, a afetividade é uma troca, na qual o docente tem mais conhecimento, mas aprende juntamente com o aluno. Dourado (2000) considerou então:

A prática do professor está impregnada das concepções do que é aprender e do que é ensinar, mas isso ele não adquire apenas na sua formação acadêmica, mas também nas suas relações com o mundo atual, seu universo familiar e com seus professores de infância, o que e como aprendeu, para poder ensinar. (p. 93).

Para Temponi (1997), em um estudo sobre adolescente, o professor com “indisponibilidade afetiva” em relação ao aluno atrapalha a aprendizagem e gera desinteresse. Cita que Wallon, ao tratar das fases do desenvolvimento, esclareceu como o indivíduo aprende: “A segunda etapa [...] através das imitações é que a criança aprende a dar ao seu corpo um sistema de percepção e de imagens [...]. A criança aprende a se tornar um centro de ação sobre o outro [...]” (p. 22-23). Na idade escolar, a criança aprende a se “comportar como uma pessoa entre os colegas”, possibilitando outros convívios e a aprendizagem social desenvolvida na família e na escola. No

²⁶ Dourado (2000), na revisão de literatura, citou os trabalhos de Dér (1996) e Temponi (1997).

ambiente escolar, torna-se importante o professor “[...] ter uma atitude de pesquisa, de observação em relação a seus alunos” (p. 156).

A aprendizagem também foi fundamentada em outras teorias psicológicas, como a psicometria, estudada por Iatchuk (1993) e Furtado (1998); a psicologia humanista, por Coelho (1995) e a cognitivista, por Montenegro (1994). Iatchuk (1993) estudou a “[...] importância das relações interpessoais na situação de ensino-aprendizagem” (p. 4). Propôs a elaboração de um plano de curso em uma situação de prática pedagógica, com base nos preceitos de Carl Rogers. Um dos objetivos do trabalho era “aplicar condições facilitadoras de aprendizagem” propostas, segundo a autora, por Masetto (1991 apud IATCHUK, 1993).

Coelho (1995) citou Rogers e as três atitudes favoráveis a um ambiente de aprendizagem: “[...] autenticidade, compreensão empática e a consideração positiva incondicional” (p. 18). O professor tem a função de facilitador da aprendizagem e é, neste ambiente, que pode estabelecer um espaço favorável ao desenvolvimento do aluno. O docente não é um transmissor de conhecimentos, mas um facilitador, visto que não ensina diretamente ao aluno, mas facilita a aprendizagem. Coelho (1995) ressaltou a concepção de Rogers a esse respeito.

A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo. A aprendizagem aumenta ao máximo quando o aluno escolhe suas próprias direções, ajuda a descobrir recursos de aprendizado próprio, formula problemas que lhe dizem respeito, decide quanto ao curso de ação a seguir e vive as consequências de cada uma dessas escolhas. (p. 158).

Diferentemente da concepção rogeriana de aprendizagem, Montenegro (1994) estudou as condutas sexuais, objetivando compreender “os padrões de comportamento sexual” em universitários. Fundamentou-se em David Ausubel para analisar os dados e concluiu que, entre os jovens participantes de sua pesquisa, não aconteceu a aprendizagem significativa. Segundo Montenegro:

Para entender melhor a teoria de Ausubel é necessário ter claro dois conceitos: estrutura cognitiva e aprendizagem significativa. [...] b. Aprendizagem significativa: para que ocorra a aprendizagem significativa é necessário que haja relação entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, especificamente com algum aspecto essencial da sua estrutura cognitiva como, por exemplo, uma imagem, um conceito, uma apropriação. (1994, p. 48 e 52).

Em Iatchuk (1993) e Furtado (1998), a aprendizagem foi estudada da perspectiva da psicometria. A primeira pesquisou sobre o desempenho motor de crianças pré-escolares de níveis socioeconômicos diferentes. Iatchuk concluiu que “[...] o desenvolvimento da motricidade é de grande importância, exercendo influência na aprendizagem da leitura e escrita e em toda a vida escolar do aluno” (p. 89). Em Furtado (1998) o desempenho psicomotor, em relação à leitura e à escrita, constitui objeto de estudo devido “[...] a preocupação de pesquisar o modo como a criança aprende, o que interfere nesta aprendizagem, quais os pré-requisitos para a mesma, bem como o papel do professor neste processo” (p. 6)²⁷ nas crianças encaminhadas ao psicólogo por apresentar distúrbio de aprendizagem. Sua motivação era Em sua pesquisa verificou que, depois do diagnóstico, concluía-se que “[...] o problema era mais pedagógico que neurológico, e que poderia ser sanado com o acompanhamento das aprendizagens escolares, incluindo a reeducação psicomotora” (p. 7).

A pesquisa visou oferecer subsídios para o docente conhecer melhor o desenvolvimento psicomotor do aluno, para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Para a autora do trabalho, o desenvolvimento psicomotor é fundamental para a aprendizagem. Neste processo, “A maturação e a aprendizagem estão intimamente interligadas” (p. 27). Furtado (1998) concluiu que

[...] pouco tem sido oportunizado dentro da sala de aula para que a vivência corporal ocupe o papel que lhe cabe. A aprendizagem fica associada à inteligência e o corpo à ginástica. Esquecem-se de que o corpo é quem executa o gesto, embora o cérebro comande, mas que, ao final, este corpo tanto ensina quanto aprende. (p. 90).

Além do referencial teórico, a aprendizagem como categoria também foi agrupada de acordo com a proximidade das temáticas. Três grandes conjuntos de temáticas foram apreendidos: os que pesquisaram processos de ensino-aprendizagem relacionados à dificuldade de aprendizagem/alfabetização; aqueles que enfatizaram tais processos na perspectiva do ensino, da escola e do professor e, finalmente, trabalhos com temas variados. A seguir são descritos alguns trabalhos.

²⁷ Furtado (1998) esclareceu a respeito da diferenciação entre distúrbio de aprendizagem como “[...] uma alteração biológica, orgânica e individual, quase sempre envolvendo uma disfunção neurológica” (p.10) e a dificuldade de aprendizagem influenciada por fatores internos e externos.

3.1.2 As temáticas que mais se referem à aprendizagem

Nas dissertações com temáticas relacionadas à dificuldade de aprendizagem/alfabetização, em sua maioria a investigação se origina na constatação de que há maior ênfase na dificuldade de aprendizagem. Caracterizado como a queixa da escola e de professores, o tema envolve índices de reprovação e evasão e um grande número de laudos psicológicos, psicopedagógicos, que indicam o problema do fracasso escolar.

Davoli (1990) investigou as “habilidades básicas no processo de alfabetização de alunos da primeira série”, divididos em dois grupos, em um dos quais foi aplicado um programa sistematizado e, no outro, o chamado período preparatório tradicionalmente desenvolvido na escola. A pesquisadora constatou que nas escolas públicas estaduais estão os maiores problemas de ensino-aprendizagem na alfabetização. Davoli (1990) fundamentou-se em autores que explicam as concepções pré-deterministas e interacionistas de “[...] aprendizagem ou a prontidão em termos da atuação conjunta de processos maturacionais e da ação do meio ambiente” (p. 4) na alfabetização.

Fundamentando-se na fenomenologia para “desvelar a criança com dificuldade de alfabetização”, Magalhães (1991) evidenciou que “A aprendizagem para essas crianças consiste essencialmente em dominar a leitura e a escrita, vista de maneira pragmática não só pelas crianças, mas também pelos pais e professores” (Resumo da dissertação). Ela compreende a aprendizagem como um “[...] processo complexo que envolve vários aspectos e determinantes” (p. 5). Na pesquisa ficou demonstrado que a cartilha é concebida pelas crianças como um instrumento de aprendizagem para ler e escrever, domínios estes importantes e úteis para a vida. Magalhães afirmou que a escola não leva em consideração o que cada aluno “[...] traz subjacente em seu discurso, a aprendizagem da leitura e escrita como uma possibilidade existencial [...]. A aprendizagem é, essencialmente, uma experiência” (1991, p. 192).

O estudo de Salazar (1997) partiu do grande número de crianças encaminhadas aos profissionais da saúde, especialmente os psicólogos, e, posteriormente, às salas de educação especial por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Investigou os laudos psicológicos, que têm se caracterizado como “[...] um documento perverso e poderoso” (p.1). A pesquisadora questionou a formação do psicólogo e o diagnóstico que ele faz

da criança quanto aos processos de aprendizagem, na escola e nas salas especiais, ressaltando a importância de compreender que “A criança aprende na medida em que são oferecidas situações de aprendizagem. Quando a criança aprende, ela também se desenvolve. Em contrapartida, o desenvolvimento não se dá independente das condições concretas de aprendizagem que a criança possui. (p. 122). Salazar (1997) mencionou também que a psicologia possui “esquemas teóricos” para oferecer adequadas condições de aprendizagem.

Alguns trabalhos enfatizaram a relação ensino-aprendizagem, por meio de estudos que buscaram a compreensão do professor. Pinheiro (1992) investigou o brincar na rotina escolar do deficiente mental; Silva (1993) estudou a ação pedagógica no ensino superior; Gonzalez (1995) e Moron (1998) investigaram a atitude do professor de matemática; Martins (1994) estudou as interferências e o ensino de ciências; Garcia (1997) analisou a alfabetização e o construtivismo na escola pública; Ióris (1993) e Pilão (1994) enfatizaram o ensino da disciplina Psicologia da Educação.

O trabalho de investigação de Pinheiro (1992) sobre o brincar no cotidiano escolar do deficiente mental, na perspectiva do professor, discutiu aspectos como o desenvolvimento, a aprendizagem e o ensino relacionados à atividade lúdica. Segundo a pesquisadora, na educação do deficiente mental é preciso respeitar o “ritmo de aprendizagem”, sua maneira de agir e oferecer condições para o desenvolvimento. Na sua educação, o brincar é o meio que possibilita a aprendizagem de habilidades, como “aprender e pensar”. “No brincar está incluído o aprender porque, nele, a criança pensa, imagina, observa, seleciona; cria, recria, modifica, transforma; convive, interage, comunica, expressa; enfim, ela constrói o seu aprender. Aprender a brincar é aprender a viver” (p. 61). Nele, a criança aprende fazendo e refazendo, portanto constitui “[...] um material de aprendizagem” (p. 29). Pinheiro (1992) afirmou que o brincar como atitude tornou-se desnecessário no processo de aprendizagem; em razão das atividades programadas não há espaço para o brincar espontâneo. O trabalho ressalta que, de acordo com Piaget (1978 apud PINHEIRO, 1992, p.51), “[...] a criança aprende através de intensas interações com o seu próprio ambiente”. E, segundo a pesquisadora, a

A aprendizagem é o processo através do qual a criança apropria-se ativamente do conteúdo da experiência humana. Diversos fatores levam o indivíduo a apresentar um comportamento que antes não existia, mas há condições básicas que podem favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem. (PINHEIRO, 1992, p. 58).

Destaca, ainda, que o brincar também é importante no ensino; integrados os dois elementos facilitam a atividade. Com o deficiente mental, o brincar é uma forma de relacionar o ensino a experiências concretas.

A ação pedagógica no ensino superior, ou o fazer docente, foi o tema da investigação de Silva (1993) em seu trabalho *Fala professor!*, cuja finalidade era apreender as representações de ensino e de aprendizagem. Em sua pesquisa verificou que o “fazer do professor” não era interrogado, era “[...] como se ele não tivesse equívocos e que o aprender não se vinculasse ao ensinar” (p. 76). Silva (1993) discutiu especificamente “o processo de ensino e o processo de aprendizagem: as conjugações da ação pedagógica” (da página 79 até a 93). Optou por analisar cada processo “[...] separadamente, sendo um novo traçado a partir de um olhar interativo que se pretende mais instigante e mais problematizador” (p. 80). Em alguns professores que participaram da pesquisa, identificou um princípio de transição do ensino como transmissão para um ensino crítico, ou seja, de troca entre professor e aluno. Constatou, porém, que ainda está muito presente o ensino como informação de conteúdos acumulados pelos alunos: “[...] para estes professores o ensinar e o aprender rimam ora com transmissão de conteúdo, acúmulo de informações e valorização do saber já instituído e ora com a construção do conhecimento e fecunda relação com o saber ainda não consolidado” (Resumo da dissertação).

Silva (1993) observou, nas falas dos professores, uma dissociação entre o ensinar e o aprender. “O aprender compete ao outro que, por esforço próprio e sem a intervenção direta do ensinar, se faz de uma maneira mais ampla ou mais restrita” (p. 90). Concluiu que esta é a representação de aprendizagem dos professores; logo, defende uma mudança na prática docente por meio da concepção do professor mediador, o qual se ocupa da aprendizagem do aluno.

Diferentemente de Silva (1993), que analisou o fazer docente, González (1995) e Moron (1998)²⁸ estudaram a “atitude” dos professores em relação à matemática, enfatizando o processo de ensino-aprendizagem. A primeira estudou a atitude do professor de 1ª à 4ª séries e de alunos que estavam cursando o magistério; a segunda, a atitude do professor da educação infantil. Moron (1998) observou que a psicologia educacional era considerada a “[...] fonte de orientação de propostas pedagógicas” (p.

²⁸ González (1995) e Moron (1998), que pesquisaram temas próximos (atitude em relação ao ensino de matemática), foram orientados pela mesma professora, Dr^a Marica Regina Ferreira de Brito.

6), constituindo-se o referencial norteador da prática docente em relação ao ensino da matemática. González (1995) percebeu o receio dos alunos em relação à matemática e também que os professores “[...] não consideram ser necessário aprender a gostar de aprender e que o desenvolvimento de atitudes positivas com relação à escola e às disciplinas é um objetivo educacional fundamental” (p. 4).

O estudo da “atitude”, segundo González (1995), teve como finalidade compreender o “[...] comportamento favorável ou desfavorável, tanto do aprendiz quanto do professor” (p. 5). Mencionou o estudo de Klausmeier (1977) sobre o mesmo tema, o da “atitude”, esclarecendo que o conceito tem cinco atributos, entre eles o da “Aprendibilidade: o indivíduo pode aprender, intencionalmente ou não, a se comportar de modo favorável ou desfavorável em relação a um objeto, uma idéia ou uma pessoa” (p.19). O ambiente escolar “desconhece” a construção do conhecimento, por isso é importante que o professor possibilite situações favoráveis ao ensino e tenha “atitudes positivas” em relação à matemática. González (1995, p. 13) citou que “Piaget (1991) têm reiterado a autonomia como um meio para desenvolver a aprendizagem com maior eficiência e criatividade”. Moron e González demonstraram a importância das atitudes favoráveis ao ensino da matemática, uma vez que elas facilitam a aprendizagem e contribuem para o processo de mudanças no ensino-aprendizagem.

Martins (1994) investigou o trabalho do professor dando destaque aos “fatores intervenientes na prática pedagógica”, em especial à inovação no ensino de ciências. Verificou que “[...] algumas professoras demonstraram acreditar que a aprendizagem independe da metodologia de ensino, afirmando que os ‘bons’ alunos aprendem com qualquer método [...]” (p. 110). Constatou que, nas entrevistas, as professoras afirmaram que as novas propostas estavam relacionadas à metodologia de ensino.

Garcia (1997) pesquisou as representações e as apropriações do construtivismo pelos professores alfabetizadores (construtivistas e tradicionais), “[...] para apreender as razões da disposição dos professores para aceitar ou não inovações teórico-práticas” (p. 1) no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar sua afirmação de que “[...] a aprendizagem da língua escrita deve resultar de uma relação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento” (p. 28). A pesquisadora constatou que o contexto dos professores tradicionais era de uma “prática pedagógica formal, conteudista”, centrando-se, portanto, no conteúdo o processo de ensino-aprendizagem. “As concepções dos professores sobre o que é aprender, o que é ensinar e como ensinar conflitavam com as novas orientações” (p. 97), com as orientações construtivistas.

Portanto, a mudança significou o “como fazer e o que ensinar”. Segundo o construtivismo, o aluno é quem constrói o conhecimento e, para isso, o professor o orienta. No estudo de autores construtivistas, Garcia (1997) explicou que Piaget compreende as fases do desenvolvimento como possibilidade para aprendizagem. E, para Vygostky, aprendizado e linguagem “induzem” o desenvolvimento.

Ióris (1993) e Pilão (1994) analisaram a disciplina Psicologia da Educação na formação de professores. Para Ióris a formação do docente precisa abarcar toda a informação possível do processo da relação educacional. “Ou seja, um processo de aprendizagem escolar que passa pela questão social onde homens desenvolvem sua existência histórica concreta” (p. 38). Seu objetivo foi investigar como a disciplina era conduzida pelos professores. Ióris relatou que um dos professores entrevistados afirmou que “[...] Ensino e Aprendizagem são o objeto maior da Psicologia da Educação. A aprendizagem entendida como processo de assimilação ativa de reelaboração e produção de um novo tipo de saber socialmente relevante” (p. 86). Uma outra professora do curso de Educação Física enfatizou a teoria de Skinner, porque os futuros professores nesta área vão trabalhar com aprendizagem mecânica. Ióris (1993) concluiu:

[...] a análise demonstra que o ensino da disciplina em questão, reproduz um discurso esvaziado, fragmentado e superficial dos manuais. Descreve desenvolvimento e aprendizagem de sujeitos descontextualizados, abstratos. Tal discurso tem-se caracterizado como ideológico e descompromissado com as Escolas Públicas. (Resumo da dissertação).

Pilão (1994), por sua vez, buscou a perspectiva do aluno do curso de Pedagogia sobre a Psicologia da Educação. Nos estudos que realizou, verificou que esta disciplina não deve ensinar receitas, mas ajudar o aluno em formação a ter uma “[...] maior competência profissional no trato das questões de aprendizagem” (p. 34). Na fala dos discentes, a Psicologia da Educação é considerada uma forma de lidar com as dificuldades dos alunos e auxiliar no processo de aprendizagem. Mas fica evidente nas considerações dos alunos, psicologia como uma

[...] uma área de conhecimento que permite atuar muito mais na resolução de problemas afetivos e de relacionamento pessoal, do que propriamente na relação ensino-aprendizagem. [...] tem assim efeitos colaterais, uma vez que ao invés de otimizar a aprendizagem, pode

levar, antes de tudo, a classificar os alunos segundo padrões estáticos de teorias mal compreendidas. (PILÃO, 1994, p.78-79).

A pesquisadora considera isso como um “fato problemático”, mas que não diminui a importância da Psicologia da Educação para as questões relativas à aprendizagem e para os subsídios ao ensino.

E, por fim, Lousada (2000) e Godoi (2000) investigaram temáticas específicas e únicas neste agrupamento. Em Lousada (2000), a aprendizagem representa uma categoria fundamental na compreensão das condições de aprendizagem para o trabalho do motorista. O estudo tratou da representação social do motorista sobre a sua função. Após a análise dos dados, foram formuladas categorias, entre as quais a “Categoria 3 – Condições de aprendizagem para o trabalho: refere-se a relação que o entrevistado denota com seu processo de aprendizagem, no que se refere aos conhecimentos e habilidades exigidas pela profissão” (p. 66). Godoi (2000) estudou a avaliação da aprendizagem na educação infantil. Constatou que a avaliação estava presente como um instrumento de controle, disciplina e avaliação da aprendizagem de conteúdos.

3.2 Dissertações em que a aprendizagem é apenas mencionada

Em 17 dissertações a aprendizagem não representa uma temática relevante, sendo citada apenas de passagem, de modo genérico ou acessório a uma determinada temática. Ainda que superficialmente, pode-se afirmar que de alguma forma a referência à aprendizagem está presente no percentual de 25,4% das dissertações da amostra, conforme o Quadro 4.

QUADRO 4: IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES EM QUE A APRENDIZAGEM É APENAS MENCIONADA, CLASSIFICADAS POR ANO, PROGRAMA, IES, AUTOR, TÍTULO, ÊNFASE TEMÁTICA E REFERENCIAL TEÓRICO

ANO/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/IES	AUTOR	TÍTULO	TEMA	REFERENCIAL TEÓRICO
1991/Psicologia da Educação/PUC/SP	LIMA, Luis Augusto N.	Capoeira Angola: lição de vida na civilização brasileira	Outros: Capoeira	Psicologia fenomenológica
1991/Psicologia da Educação/PUC/SP	SETOGUTI, Ruth Izumi	Reflexões históricas sobre a psicologia diferencial	Psicologia	Psicometria

1992/Psicologia da Educação/PUC/SP	BERNARDO NETO, Pascoal	A agressão no esporte	Formação moral, autoridade e disciplina	Não é possível identificar
1993/Educação/UNICAMP	ALVES, Maria Inez M.	O vestibular e a escolha profissional	Formação profissional	Não é possível identificar
1993/Psicologia da Educação/PUC/SP	GARCIA, Cyro	Um jogo inevitável: valores dos alunos <i>versus</i> valores proclamados pela pós-graduação	Aluno	Não é possível identificar
1995/Educação/UNICAMP	LUKJANENKO, Maria de Fátima S. P.	Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado	Formação moral, autoridade e disciplina	Psicologia genética de J. Piaget - (e Kohlberg)
1995/Psicologia da Educação/PUC/SP	WALGER, Americo A. R.	Dá licença, dona, podemos falar dessa coisa? A escola e suas implicações na visão de meninos de rua.	Criança e jovem em situação de risco	Outros:Patto, Gramsci e outros
1995/Psicologia da Educação/PUC/SP	MATOS, Isau H. de	Análise de práticas de seleção para o ingresso em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em áreas de Psicologia e Educação	Avaliação	Não é possível identificar
1996/Psicologia da Educação/PUC/SP	GIOIA, Paula Suzana	A formação do pesquisador em educação: análise de uma proposta de mestrado sob a ótica de seus docentes e alunos	Psicologia	Não é possível identificar
1996/Educação/UNICAMP	MORAES, Silvana Márcia de	Sexualidade, família e trabalho: ouvindo um grupo de funcionárias da UNICAMP	Família	Não é possível identificar
1997/Educação/UNICAMP	GOBBI, Márcia Aparecida	Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil	Educação Infantil	Não é possível identificar
1997/Psicologia da Educação/PUC/SP	HORNKE, Yara Maria M. de F.	Um novo olhar na ótica das famílias excluídas	Família	Psicologia fenomenológica
1998/Psicologia da Educação/PUC/SP	OLMOS, Miguel D.	Uma contribuição à história da psicologia no Brasil: comparação das dissertações de mestrado de psicologia educacional da USP e da PUC-SP.	Psicologia	Não é possível identificar
1999/Educação/UNICAMP	DIAS, Viviane F.	Ansiedade e agressividade infantil sob o enfoque da psicologia transpessoal: uma interpretação kirlianográfica	Desenvolvimento	Não é possível identificar
1999/Educação/UNICAMP	PESSOA, Valda Inês F.	As vozes das professoras sobre suas formações: estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública de periferia da cidade de Rio Branco-Acre	Formação de professores	Não é possível identificar
1999/Psicologia da Educação/PUC/SP	RAPOLD, Rita de Cassia M.	Uma contribuição para a história da Psicologia no Brasil: o curso de Psicologia da UFBA, cronologia, memórias e alguns documentos (1961-1973)	Psicologia	Não é possível identificar
2000/Educação/UNICAMP	RODRIGUES, Carmem Lúcia F.	A leitura na formação básica do pedagogo: reflexão e proposta	Linguagem, leitura e escrita	Não é possível identificar

Fonte: Dissertações de mestrado dos Programas de pós-graduação da UNICAMP e da PUC/SP (1990 a 2000).

São dissertações que adotaram temáticas muito variadas, relacionadas ao ensino, à formação na graduação e na pós-graduação, por exemplo: o mestre da capoeira Angola (LIMA, 1991); a compreensão que tem o professor de educação física sobre a

agressão no esporte (BERNARDO NETO, 1992); os valores dos alunos e os valores da pós-graduação (GARCIA, 1993); o desenvolvimento moral (LUKJANENKO, 1995); a formação do pesquisador e o ensino da pós-graduação (GIOIA, 1996) e a análise da seleção da pós-graduação (MATOS, 1995). Outros trabalhos estudaram, especificamente, a psicologia, suas contribuições históricas para a educação brasileira, (OLMOS, 1998; RAPOLD, 1999) e a psicologia diferencial (SETOGUTI, 1991). Outros temas, também vinculados à educação infantil, analisaram a ansiedade e a agressividade em crianças (DIAS, 1999) e a relação de gênero (GOBBI, 1997). E houve aqueles que pesquisaram sobre a escolha profissional de jovens em período preparatório para o vestibular (ALVES, 1993), a sexualidade e a família de um grupo de funcionárias da UNICAMP (MORAES, 1996), as famílias excluídas (HORNKE, 1997) e a escola para o menino de rua (WALGER, 1995).

Observa-se que, em grande parte desses trabalhos, o referencial teórico não pode ser identificado. O termo aprendizagem é meramente citado, não havendo qualquer explicação, fundamentação ou conceito. Walger (1995), por exemplo, em sua dissertação cita o termo aprendizagem apenas quando um dos entrevistados explicou a exclusão escolar; Setoguti (1991) cita quando explica sobre a psicologia diferencial no contexto da educação; Bernardo Neto (1992), ao tratar dos fatores sociais do comportamento esportivo; Lima (1991), na explicação do papel do mestre da capoeira na aprendizagem do aluno; Alves (1993), na organização de um serviço de atendimento às deficiências de aprendizagem dos alunos vestibulandos. E Lukjanenko (1995), que pesquisou se o julgamento moral dos docentes influenciava as relações na sala de aula, tratou de desenvolvimento, mas a aprendizagem foi apenas mencionada.

3.3 As dissertações em seu conjunto

Nas 59 dissertações analisadas os temas mais estudados foram: Desenvolvimento (13,5%), Linguagem, leitura e escrita e Psicologia (10,2%), Ensino de Matemática e Educação Especial (6,8%); Aprendizagem, Professor, Prática Pedagógica, Educação Infantil, Aluno (5,1%); Relação professor-aluno, Família, Avaliação, Formação moral, autoridade e disciplina, Fracasso escolar (3,4%). No programa de Pós-

graduação da UNICAMP, o tema predominante foi Desenvolvimento, Linguagem, Leitura e Escrita, e no programa da PUC/SP, Psicologia (Anexo E, Tabela 4).

Os estudos buscaram fundamentação teórica principalmente na Psicologia genética de Piaget (20,3%), na Psicologia sociohistórica de Vygotsky (18,6%), nas Abordagens Associadas (8,5%), na Psicologia genética de Wallon, na Psicologia Fenomenológica (5,1%), na Psicometria e Estudos sobre representação social (3,4%). No Programa da PUC/SP, os autores recorreram mais aos estudos vygotskyanos associados à discussão de educação especial e atividade lúdica; no Programa da UNICAMP, recorreram a Piaget, nos estudos sobre ensino de matemática (Anexo F, Tabela 5).

Deste conjunto, apenas três das dissertações analisadas apresentam estudos que tratam diretamente da questão da aprendizagem; esses trabalhos estão concentrados no programa da UNICAMP e têm uma abordagem piagetiana. Nas dissertações de Silva (1995), Castro (1996) e Dias (1996), a aprendizagem é tratada como um tema relacionado ao ensino da matemática, com ênfase nas construções operatórias, lógico-matemáticas no processo de desenvolvimento da inteligência. Ainda que nesses trabalhos tenha havido uma preocupação em abordar diretamente a aprendizagem, nem sempre a discussão do conceito foi feita com profundidade.

Conclui-se, assim, pelo menos no que se refere aos programas estudados, que a aprendizagem, apesar de não ser freqüentemente escolhida como tema principal de estudo, aparece majoritariamente como uma referência muito importante na pesquisa, como tema secundário ou subjacente ao tema proposto. Refere-se 71,2% dos trabalhos. A aprendizagem está presente nas investigações como uma categoria que contribui para o desvelamento do tema investigado.

Pode-se questionar se a relevância dada à aprendizagem nas dissertações engendrara uma priorização desse pólo com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Miranda (2003, p. 221-222) “[...] a ênfase dada historicamente a uma e outra polaridade configura e redefine a natureza dessas relações”. Neste sentido, há estudos que se referem a essa relação, mas o ensino e a aprendizagem aparecem como itens separados, como em Silva (1993) e Pinheiro (1992). Na maioria dessas dissertações o ensino-aprendizagem não é conceituado teoricamente. Em muitos trabalhos é apenas citado no contexto da pesquisa, como uma relação da prática educativa.

Verifica-se que o tema aparece vinculado às particularidades que compõem a prática educativa. Isso ocorre, por exemplo, nas investigações que se referem aos processos de linguagem, leitura e escrita; dificuldade de alfabetização; o brincar, lúdico; educação especial; ensino da matemática; desenvolvimento humano (adolescência); educação infantil; avaliação e outros. Por outro lado, a aprendizagem também aparece como um tema que perpassa a discussão de estudos distintos dos específicos da educação escolar, como em estudos sobre saúde, processos históricos de constituições de cursos, disciplinas, programas, entre outros.

Predominam as pesquisas empíricas, realizadas em escolas públicas das redes estadual e municipal, com alunos do ensino fundamental. São investigados problemas que dizem respeito ao fazer pedagógico do professor e ao processo de aprendizagem do indivíduo. Em sua maioria, esses trabalhos estão vinculados a uma educação escolar, pautada no fazer pedagógico, que enfatiza a aprendizagem como elemento principal na relação professor-aluno, ensino-aprendizagem. E o tema da aprendizagem encontra-se fortemente relacionado a estudos que tendem a se ocupar de contextos educativos em mudança. Ressaltem-se, em especial, as pesquisas que propuseram a busca por práticas educativas inovadoras em contraposição às práticas tradicionais.

Nas dissertações analisadas, a educação foi denominada de tradicional em relação à prática pedagógica consolidada na escola ao longo do tempo, sendo consideradas inovadoras as propostas de intervenção, com mudança no sistema de ensino e apropriação de teorias, principalmente as psicológicas. Nos trabalhos, a relação entre tradição e inovação foi tratada, como (1) superação do antigo e adequação ao novo; e, (2) como problema na implantação das inovações nos âmbitos escolar e social.²⁹

No primeiro aspecto, encontram-se as dissertações que buscaram a superação da educação tradicional em detrimento da educação nova. Referem-se a propostas e teorias consideradas inovadoras, uma vez que modificam o ensino, a aprendizagem e propõem novas formas da construção dos conhecimentos. Em alguns trabalhos, a contextualização histórica de um determinado tema da pesquisa, como educação infantil e educação especial, foi estudada para compreender as mudanças e as inovações ocorridas. Com frequência as várias legislações da educação foram citadas como

²⁹ Na análise sobre a relação inovação e tradição, o objetivo foi explicitar a ênfase das dissertações na contraposição entre o antigo e o novo. Por isso, não era finalidade expor dados quantitativos, mas demonstrar o quanto à relação estava presente nos trabalhos.

demonstração de transformações da prática educativa. Não somente foram propostas para mudar os sistemas de ensino, mas exigiu-se do professor e do aluno se adaptarem ao que era novo.

Quanto aos problemas com a implantação da inovação educacional e social, esses estavam relacionados à apropriação de modismos pela educação, os quais se impuseram à prática educativa e são, muitas vezes, oriundos das políticas de implantação de novas propostas curriculares, de ensino-aprendizagem, que chegam às escolas por medidas adotadas pelos governos. Relacionam-se, também, com a perda dos aspectos da cultura que fazem parte de uma tradição histórica e são substituídos por processos de modernização da sociedade. Está em questão a forma de apropriação da inovação e de imposição do novo.

Com críticas ou adesão, a discussão da tradição e da inovação está presente. Nas dissertações, esses aspectos foram sendo explicitados à medida que o tema da pesquisa era exposto, como é descrito nos itens seguintes.

3.4 A idéia de inovação nas dissertações

A inovação foi considerada como a superação da tradição, discutida em pesquisa específica da prática educativa e naquelas que investigaram processos educacionais mais amplos, como a habilitação de motoristas, o ensino de capoeira e de criança hospitalizada, entre outros. Muitos trabalhos, como os de Davoli (1990), Prado (1991), Thome (1992), Ribeiro (1993), Martins (1994), Corazza (1995), Gonzalez (1995), Taxa (1996), Garcia (1997), Prado (1998), Luz (1999) e Godoi (2000), fizeram um contraponto entre uma perspectiva e a outra, mediante a análise social e da educação, como a escola, o ensino, a aprendizagem, o professor, o aluno. A educação tradicional foi alvo de críticas e propostas de mudanças para uma educação inovadora, predominantemente denominada de construtivista.

Desses autores, Ióris (1993), Martins (1994), Garcia (1997) e Gomes (1998) investigaram, especificamente, a inovação na prática educativa como um dos objetivos de suas pesquisas. Garcia (1997) utilizou como critério da pesquisa, a proposta pedagógica das professoras de uma escola. “Selecionei uma professora que trabalha dentro do paradigma tradicional; outra que trabalha a proposta construtivista e duas que

dizem fazer uma mescla das duas propostas de alfabetização” (p. 16). O objetivo era compreender a representação da professora ao aceitar ou não uma inovação teórico-prática. Ióris (1993), no estudo da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores, tentou “[...] identificar práticas inovadoras, capazes de superar o que tem sido criticado quanto à docência nesta disciplina” (p. 15). Destacou como sua finalidade: “[...] que promovam uma prática pedagógica transformadora face aos desafios educacionais do país, no sentido de levantar alternativas que aprimorem a docência nesta disciplina” (p. 39). Gomes (1998) discutiu a “força” e “[...] a presença de uma tradição instrucionista na matemática escolar” (p.152). Também estudou a matemática “[...] numa concepção mais tradicional de ensino, buscando relatar como ela é concebida dentro deste paradigma” (p. 2).

Na análise da idéia de inovação presente nas dissertações, a educação como prática em mudança foi compreendida por Garcia (1997) como “[...] realidade contraditória, conservadora e inovadora, passível de transformação e também de uma ação transformadora” (p. 12). O autor considerou que era muito complicado implantar modificações na educação “arraigada” no contexto escolar. Para Gomes (1998), as mudanças em âmbito escolar só acontecerão se forem mudados os “paradigmas e as concepções de educação”. Nas pesquisas, em sua maioria, mudar a educação significou tomá-la como uma parte, analisada por intermédio da escola, *locus* de sistematização dos conhecimentos. Praticamente, a inovação refere-se aos aspectos da prática educativa ocorrida na escola, na sala de aula, na relação professor-aluno, ensino-aprendizagem.

Corazza (1995), na investigação do “interesse e da liberdade”, relacionados com a “prática de escolha”, estudou como a escola tradicional e a construtivista contribuíram, ou não, para a formação do sujeito autônomo, livre para fazer escolhas. Para a pesquisadora, “A escola tradicional fortalece o individualismo em oposição à cooperação, a dependência à iniciativa, a obediência à autonomia” (p. 35). Com críticas a esse tipo de educação, Luz (1999), ao estudar o deficiente mental, afirmou que esse tipo de escola acomoda-se e adapta-se à deficiência da criança. Distintamente, segundo Corazza (1995), a escola construtivista

[...] acredita que o desenvolvimento mental do homem e da criança portanto é fruto da interação entre o sujeito psicológico e o meio em que ele vive. [...] O construtivismo deriva de um conceito, de uma construção progressiva de estruturas que se dão no interior de cada pessoa. Essa construção resulta da ação recíproca que se dá entre o

sujeito e o meio. A educação construtivista é, portanto uma nova atitude de respeito, pois leva em consideração o modo como a criança constrói cada conhecimento (p. 35 e 37).

Algumas pesquisas demonstraram claramente o contraponto entre a prática educativa tradicional e a construtivista, como se pode observar:

As crianças que participam de uma escola que favorece a autonomia, são confiantes, criativas e cheias de iniciativa, enquanto aquelas que participam de uma escola tradicional, na maioria das vezes, justificam a não resolução de seus problemas porque não foram ensinadas, esperam sempre a resposta correta do professor, sentem-se inseguras em ousar e têm medo de errar (CORAZZA, 1995, p. 45).

Em sua dissertação sobre a educação matemática, Taxa (1996, p. 29) afirmou:

No construtivismo, quando se trata da aprendizagem da leitura, por exemplo, procura-se trabalhar com base em contextualizações do próprio universo da criança, buscando o sentido ou o valor funcional em sua cultura. O não-construtivismo parte da idéia de que o conhecimento é algo *a priori*. Na tendência não-construtivista, a criança só saberá ler e escrever quando chega ao final do ano, depois de repetir muitas vezes as tarefas de alfabetização. Na perspectiva construtivista, o conhecimento tem sentido enquanto uma teoria da ação (perspectiva lógico-matemática).

A mudança na educação engendrada pela apropriação de uma nova prática educativa, como o construtivismo, atinge diretamente professor e aluno. A inovação do profissional da educação torna-se uma exigência. Pessoa (1999), no estudo sobre a formação de professores, constatou que o docente tinha poucas oportunidades de aperfeiçoamento para enfrentar o novo, por isso acabava mantendo o que estava acostumado a fazer. “Essa rotina leva à estagnação, não deixando visualizar as imensas possibilidades que muitas vezes se apresentam à frente” (p. 102). Dourado, na investigação sobre afetividade na educação contemporânea afirmou:

O professor, nesse contexto, tem o papel desafiador de não mais ser o único transmissor de conhecimentos; esse papel também é do computador, que tem todas as informações arquivadas com precisão na sua memória. O novo papel do professor é de ser alguém que facilitará o acesso ao conhecimento dos seus alunos, orientando-os para selecionar, relacionar, dar sentido ou descartar o que é relevante nesse universo de informações em que ele está imerso, pois

acreditamos que ter acesso fácil a informações não significa necessariamente que o adolescente tenha criticidade ou sabe como compreendê-la e elaborá-la para utilizá-la na sua vida cotidiana e futura (2000, p. 7).

A inovação com relação ao professor foi estudada por Coelho (1995), que esclareceu a diferença entre a tradicional função de lecionar e a de facilitador de aprendizagem, consideradas opostas. Fundamentada na psicologia humanista, após a análise dos relatos de alunos a respeito de uma das questões, destacou que para Rogers (1985, p. 143-144),

O professor tradicional perguntar-se questões deste tipo: O que acho que seria bom para um estudante aprender, nesta idade, nível de competência específico? Como posso preparar para ele um currículo adequado? [...] O facilitador de aprendizagem deve gastar a maior parte do seu tempo de preparação tornando disponíveis os recursos para os jovens com quem trabalha [...] não é necessário ensiná-los, mas precisam de recursos que possam alimentar os seus interesses.

Em algumas dissertações, os pesquisadores consideraram uma inovação para a educação a apropriação de uma teoria. Neste caso, as teorias apropriadas foram, especialmente, as psicológicas, como as de Piaget e Vygotsky.

A idéia de inovação aparece também nas dissertações que se reportaram ao conceito de ZDP. Autores, como Russo (1994), no estudo da educação especial, afirmaram que “[...] O conceito da zona de desenvolvimento proximal viabiliza novas perspectivas metodológicas para a educação do portador de deficiência, já que considera a plasticidade das funções mentais” (Resumo da dissertação). Para os educadores,

[...] essa nova visão de desenvolvimento que emerge da visão sociointeracionista, principalmente [...] desenvolvimento atípico do ser humano, traz novas fontes para se pensar a respeito de questões relativas ao trabalho pedagógico realizado com os portadores de deficiências. (RUSSO, 1994, p. 38).

Também para Ribeiro (1993), a inovação proposta por Vygotsky foi o “espaço entre o nível efetivo e o potencial, configura a Zona de Desenvolvimento Proximal” (p.42-43) e importância da criança em fazer com ajuda do outro, caracterizando o desenvolvimento mental. Segundo Luz (1999, p.35), a formulação do conceito de ZDP levou Vygotsky (1991a, p.101) a “[...] rever a tradicional posição ‘desenvolvimento/

aprendizagem’, e a propor que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Corazza (1995) afirmou que a teoria piagetiana trouxe uma contribuição muito importante para a mudança na educação. “Para Piaget e demais autores citados a escola tradicional baseia seus métodos na imposição da autoridade, onde as regras (coercitivas e exteriores) são impostas de fora à criança, as relações são de respeito unilateral e o professor é a encarnação da autoridade (p. 16). Dias (1993) recorreu à teoria piagetiana como possibilidade de introdução do novo na prática educativa.

As atividades em uma escola oficial de 1º grau em São Paulo, que se dispõe a atender crianças e adolescentes com “dificuldades escolares”, mostraram a necessidade de uma compreensão diagnóstica mais adequada dessas dificuldades, partindo-se à busca de novos referenciais teóricos que satisfizessem a essa exigência pessoal. Esta procura conduziu a um campo relativamente novo, mas fértil em estudos e investigações na área escolar: a Psicopedagogia. Nesse campo, a opção pela teoria piagetiana trouxe uma nova maneira de encarar o desempenho de escolares, e especialmente daqueles que afastam do incerto “padrão de normalidade”. (p. 3-4).

As teorias psicológicas foram consideradas inovadoras em razão das epistemologias que propõem. Além disso, na prática pedagógica, as teorias foram implantadas como “proposta de inovação”, com a finalidade de transformar e renovar a educação, buscando-se melhoria para o processo de ensino-aprendizagem. Implantação esta realizada pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual. Segundo Martins (1997), a

implantação de novas propostas pedagógicas e outras medidas oficiais, possivelmente acrescentarão informações relevantes a pesquisadores, especialistas e demais envolvidos direta ou indiretamente em programas de intervenção no ensino básico e na formulação e avaliação de políticas educacionais. [...] É freqüente a divulgação de propostas, de caráter oficial ou não, voltadas mais especificamente à introdução de alterações no processo ensino-aprendizagem através, por exemplo, de sugestões de mudanças no conteúdo programático das disciplinas, de modificações nos sistemas de avaliação e de promoção de alunos, da utilização de “novas” metodologias de ensino, etc. (p. 9-11).

Em âmbito mais geral, alguns trabalhos, ao discutirem as transformações sociais decorrentes dos processos de globalização, afirmaram a necessidade de inovação em

todos os aspectos da educação. A esse respeito, Dourado (2000), no estudo sobre o adolescente, afirmou:

A quebra de paradigmas acarretada pelas recentes descobertas científicas, o desenvolvimento tecnológico da informática e dos espaços virtuais de conhecimento, a distensão dos valores éticos, morais e religiosos, que antes eram vistos como universais e inquestionáveis, das diferentes formas de relacionamentos familiares e o momento político e econômico que a sociedade atravessa são apenas alguns exemplos de transformações que imprimem novas formas de como e o que ensinar, modificando as relações dentro da sala de aula. (p. 3).

Para o pesquisador, a geração de adolescentes da atualidade é mais instruída que seus pais e professores e isso representa “[...] uma inovação tão importante que está impondo uma nova cultura e novos valores éticos à sociedade. [...] uma vez que desde cedo entram em contato com esse universo de escolhas e opções que a informática proporciona, com o universo dos signos e da virtualidade” (DOURADO, 2000, p. 5).

No mundo em transformação, tornou-se fundamental para o desenvolvimento econômico a relação entre educação e política mundializada. O trabalho de Godoi (2000, p. 35) mencionou essa reforma: “Essa nova dinâmica social baseia-se na formação de um sistema econômico livre, onde o Estado não se responsabiliza e se retira do cumprimento de seus compromissos sociais, transferindo essa responsabilidade para o indivíduo, visando à redução dos gastos com serviço público (Estado Mínimo)”. Segundo Godoi (2000):

Para que o processo de escolarização se desenvolva de forma quantitativa e qualitativamente superior, proporcionando um acesso efetivo ao saber a todas as classes sociais, é preciso que haja um interesse político real associado à definição de uma nova função social do sistema educacional, com novas propostas pedagógicas. [...] É necessário superar os procedimentos metodológicos “tradicionais”, que indicam a instrumentalização técnica das atividades, e implementar uma metodologia de trabalho que priorize a qualidade do processo, que supere o produtivismo pedagógico e que permita que as atividades desenvolvidas sejam vivenciadas ludicamente. (p. 88-89).

Ressoaram em algumas dissertações as propostas da política educacional da década de 1990. Batista (1997) afirmou:

A atual situação do sistema educacional, das escolas e de muitas salas de aula é precária, ineficiente e ineficaz, especialmente agora, final

dos anos 90, com o impacto acelerado da informatização e da globalização da economia que estão a exigir um novo perfil de cidadão: inteligente, criativo, capaz de solucionar problemas, de se adaptar a mudanças do processo produtivo, e especialmente capaz de produzir, selecionar e interpretar informações. E agora que a educação se torna ainda mais indispensável ao desenvolvimento social e econômico de qualquer país (p. 94).

Silva (1993), ao tratar da importância de uma prática transformadora e da formação profissional, recorreu aos conceitos de “saber ser” e “saber fazer” de Gricolli presentes na proposta de educação mundializada.

Também neste estudo encontramos a constatação do “descaso para com a qualificação pedagógica do professor” de ensino superior, tendo como pano de fundo uma concepção de saber como algo a ser simplesmente transmitido, bastando para tal o domínio da área específica do conhecimento. GRIGOLI explica que além do saber é preciso “saber ser” e “saber fazer”: ao necessário e indiscutível domínio do conteúdo há de se aliar um preparo pedagógico, que instrumentalize o fazer docente, e a imprescindível postura de investir em relações interpessoais criativas, autônomas e saudáveis, sintonizadas com um compromisso político em prol de determinados interesses (SILVA, 1993, p. 32).

Como resultado da incorporação da política mundial na educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constituída no decorrer da denominada década da educação, foi mencionada em vários trabalhos. As dissertações demonstraram as mudanças de uma lei educacional para outra, as inovações que beneficiaram ou não a educação. Dourado (2000), no estudo sobre o adolescente, recorreu à Lei 9.394/96 para explicar: “O aluno da oitava série hoje tem um prazo maior para essa opção, pois, de acordo com a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ensino profissionalizante deixa de ter unicamente caráter técnico, voltado para o ingresso no mercado de trabalho” (p. 8).

Mas a inovação não foi característica exclusiva dos trabalhos relacionados à educação escolar, está presente em pesquisas da prática social, como as de Moraes (1996), Hornke (1997) e Rodrigues (2000), que relataram as mudanças ocorridas na família; as de Gobbi (2000) sobre o desenho infantil, Lousada (2000) sobre a representação do motorista e Lima (1991) sobre a capoeira.

Em relação às mudanças na família, Moraes (1996), que estudou sobre sexualidade, explicou que as mulheres entrevistadas tentaram inovar na orientação das filhas, porém continuam reproduzindo “[...] o modelo de mulher tradicionalmente

romantizado pela sociedade” (p. 26). Portanto, as “novas estruturas familiares” estão em sintonia com os “modelos tradicionais”, assim “As possibilidades do novo nos comportamentos de gênero estarão nas mudanças do fazer cotidiano da família [...]” (p. 30). Com as transformações sociais, isso “[...] nos leva a um novo tipo de núcleo familiar, composto por mãe e filhos apenas, sem a presença do pai ou substituto (MORAES, 1996, p. 16). Hornke (1997) estudou a família brasileira matriarcal, tradicional e concluiu: “A industrialização mudou o cenário da vida no Brasil, implantando o regime capitalista [...] Com isso mudaram também as relações familiares. O modelo da família nuclear burguesa com variações e adaptações predominou **sob** as configurações tradicionais que existiam no campo” (p. 38).

Lousada (2000), ao tratar do tema da representação social do motorista no seu ambiente de trabalho, percebeu que as empresas precisavam inovar em alguns aspectos. No estudo sobre o desenho infantil, Gobbi (2000) mencionou: “Ao aprofundar o olhar sobre o que estava sendo visto, estávamos, nós professoras, diante de uma nova proposta que questionava nossa tradição de observadoras da arte [...]” (p. 21). E Lima (1991), na investigação da representação social do mestre da Capoeira Angola, constatou que esta tradição cultural estava sendo substituída pela Capoeira Regional das academias: “21. A Capoeira Regional sufocou toda uma cultura [...]. 22. Os Mestres da antiga não gostam de ver as rodas da atualidade, pois há muito entra e sai e uma desarmonia entre os instrumentos e o canto. [...] 10. Atualmente na Capoeira há um automatismo nas crenças” (p. 56 e 92). Apenas este autor referiu-se à tradição como cultura.

Quanto ao problema da implantação da inovação na educação, alguns autores criticaram os processos de mudança da prática educativa, tendo-os como mera adesão aos modismos impostos aos professores, à escola. Os problemas dessa inovação foram assim apontados:

No contexto escolar, as tentativas de intervenção no ensino são muitas vezes assimiladas como “inovações”, por sugerirem mudanças nas práticas usuais. Essas “inovações” nem sempre indicam algo realmente novo, autêntico. Referem-se muitas vezes a “modismos” que pretendem revestir a educação de uma aparente “modernidade”, sem, contudo, produzir alterações mais profundas no processo educacional. Nada impede, entretanto, que esses “modismos” tenham realmente se constituído em inovações no seu contexto de origem. [...] Principalmente em momentos de crise na escola pública – crises quase sempre decorrentes da conjuntura social, política e econômica do país

– propostas “inovadoras” podem se divulgadas e/ou assimiladas como soluções possíveis para problemas de ensino-aprendizagem, sem levar em conta que muitos dos problemas manifestados na escola têm sua raízes fora dela, e que provavelmente não serão solucionados apenas pro medidas de cunho estritamente pedagógico (MARTINS, 1997, p. 12).

Conforme Taxa (1996), a inovação foi até aceita pelos professores, porém, no âmbito escolar, eles encontram dificuldades de aceitação da mudança e ainda faltam orientação e apoio. Em muitas escolas que anunciavam trabalhar com a proposta construtivista, os professores desconheciam os fundamentos teóricos, haviam realizado leituras superficiais da proposta e aceitaram-na mais como uma “[...] adesão ao modismo do que por uma definição pessoal, apoiada na reflexão pessoal e no estudo cuidadoso” (p. 3).

Neste sentido, o trabalho de Garcia (1997) confirmou essa idéia de uma inovação educacional oriunda de uma imposição aos professores. Esses autores, Garcia (1997), Taxa (1996) e Moron (1998), explicaram o que significou a implantação do construtivismo nas escolas.

Essas novas idéias apresentadas pelos teóricos chegam às escolas e passam a influenciar a prática pedagógica. Os professores devem priorizar a construção do conhecimento pelo aluno, levando em consideração o nível de desenvolvimento dos mesmos. Isso possibilita a superação do fracasso dos alunos, enfatizando o ensino significativo e não mais a transmissão do conhecimento pronto e acabado. Porém, o que vemos na prática é que, muitas vezes, estas idéias chegam às escolas com grande euforia e com muitas sugestões, mas com pouco conhecimento teórico por parte dos professores que acabam oscilando entre uma prática nova e construtivista e outra considerada antiga tradicional (MORON, 1998, p. 1-2).

E confirma Taxa,

De todas estas situações emerge a apropriação do Construtivismo como um novo saber-fazer, que implica uma outra maneira de agir. Para algumas professoras, este fato constitui o maior problema. Algumas foram, de certa forma, coagidas a optarem pelo trabalho construtivista, por trabalharem em escolas-padrão, e enfrentam como podem o desafio, normalmente fazendo o “trabalho mesclado” (tradicional+Construtivista). Outras, não sentindo segurança em mudar e também por não estarem convencidas da necessidade da mudança, normalmente justificam-se alegando medo em prejudicar as crianças (1996, p. 187).

Desse modo, nas dissertações analisadas, a mudança na educação tende a ser enfatizada em termos do contraponto entre construtivismo e educação tradicional. Da perspectiva do antigo, do tradicional, a prática é centrada no professor como aquele que transmite o conhecimento, que inviabiliza mudanças e desconsidera o extra-escolar. A concepção construtivista fundamenta-se em uma pedagogia que visa à autonomia, à liberdade no aprender; é uma prática de novas metodologias e recursos didáticos para a aprendizagem. Foram poucos os trabalhos que levantaram a inovação como um problema para a prática social.

Assim, inovação e mudança são termos presentes nas pesquisas e muitas vezes enfatizados, como no estudo de Tridapalli (2000):

O caráter discursivo, eminentemente técnico e freqüentemente desvinculado da realidade dos cursos de formação, parece estar a exigir a implementação de novas propostas curriculares que apontem saídas para os desafios no cotidiano das escolas. O êxito das novas propostas, contudo, supõe mudanças nas concepções e atividades de todos os envolvidos no processo de aprendizagem escolar e que vão além da aquisição de novos conhecimentos. A nosso ver, essas mudanças implicam uma re-significação das compreensões e sentimentos que os alunos possuem acerca de suas aprendizagens (p. 134).

Para Dias (1999), “Sem dúvida precisamos de uma nova educação, para solucionar os problemas que hoje enfrentamos, sejam ecológicos ou sociais” (p. 21). Portanto, a idéia de inovação adentra a história da educação, segundo Martins (1997). Há mais de uma década, Otaíza Romanelli (1980, p. 13), referindo-se a experiências inovadoras no ensino concluía: “O êxito de uma inovação pedagógica está condicionado a variáveis que fogem ao controle da experiência em si” (p.8). A busca pela inovação significa, muitas vezes, a recusa à educação tradicional. Muda-se, então, a concepção de ensino-aprendizagem, conhecimento e relação professor-aluno, em decorrência do conteúdo das propostas de inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a aprendizagem como uma categoria lógica e histórica sujeita às particularidades sociais e educativas, buscou-se apreender como vem sendo tratada por documentos da UNESCO, que expressam tendências mundiais das políticas educacionais, e por dissertações de mestrado em educação produzidas no Brasil no período de 1990 a 2000.

Nas dissertações, a referência à aprendizagem como uma categoria fundamental correspondeu a 72,1% dos trabalhos analisados. Ainda foi confirmada a tendência de a aprendizagem ser explicitada por meio das teorias psicológicas, principalmente de Vygotsky e Piaget. Predominaram temáticas sobre dificuldades de aprendizagem, práticas pedagógicas, relação professor-aluno, sendo que na maioria dos trabalhos analisados a aprendizagem esteve vinculada a problemas específicos da prática escolar, objetivando especialmente a superação das práticas tradicionais por meio de propostas de inovação pedagógica.

A educação tradicional foi rechaçada por ter como emblema a predominância no ensino, na prática docente freqüentemente compreendida como autoritária em que o professor detém os conhecimentos para serem transmitidos aos alunos que os recebe passivamente. Essas questões da superação do tradicional em detrimento de práticas novas é algo presente na historicidade da educação e ao mesmo tempo constitui-se como um marco de transformações da prática educativa. Verifica-se que nas dissertações existe esta busca pelo contraponto com a educação tradicional especialmente, conforme evidenciado, em relação às abordagens construtivistas.

A idéia de uma nova educação também compõe o discurso das políticas educacionais fortemente preconizada no *Relatório Delors*. Os pilares da educação para o século XXI são apresentados como “novo conceito de educação”. A primazia da aprendizagem, em específico nos Relatórios Faure (1972) e Delors (1998), enfatizou o *aprender a aprender*, como um princípio indispensável na educação permanente, ao longo de toda a vida. A aprendizagem tornou-se “ pilar e base epistemológica” para a adaptação do indivíduo à sociedade capitalista em transformação, a nível global. “A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade,

sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (DELORS, 1998, p.21). Nestes relatórios, a adaptação está diretamente relacionada ao *aprender a aprender* para a vida profissional, para as novas exigências do mundo da produção. Desse modo, a aprendizagem não se limita à prática escolar, mas supõe abrangência na medida em que propõe como pilares para a vida humana, a convivência com o outro, a relação trabalho e educação, a formação integral, “espiritual e material” e os conhecimentos de diversos aspectos da “aldeia global”.

Talvez, seja essa a marca fundante da ênfase à aprendizagem na educação escolar atual: a perda do sentido da educação como formação humana no sentido clássico, como auto-formação, tendo como finalidade o bem coletivo. Proclama-se o retorno à “sociedade do estudo”, mas esse retorno faz-se no plano formal, esvaziado de sentido. Assim, na reforma educacional da sociedade global, a aprendizagem é compreendida na perspectiva de que o aluno precisa construir seus conhecimentos de forma cada vez mais individualizada. O papel do professor tende a tornar-se secundário.

Dessa forma, é no predomínio da instrumentalização que o indivíduo é impedido de individualizar-se, de conhecer-se a si mesmo e ao outro. Opõe-se, portanto, às abordagens que pretendem modelar as pessoas e aquelas que lidam com a mera transmissão de conhecimentos. Buscando a finalidade da educação no campo da práxis política, Adorno (2000) enfatiza a necessidade de a educação vincular-se intrinsecamente ao próprio sentido da vida.

O autor refere-se a uma educação compreendida como uma prática social, educativa, que tem como princípio a formação humana. Uma educação, que ao longo da historicidade social se perpetuou como uma instância formativa da civilização humana. Essa formação humana é intrínseca à educação, que tem como finalidade a autonomia, a emancipação do homem. Trata-se de uma perspectiva de prática educativa compreendida em uma concepção relacionada a uma universalidade, ou seja, à educação entendida como cultura e não restrita a uma prática específica da escola.

A educação como cultura contempla algo que não está remetido e determinado pelo plano do múltiplo, do contingente, mas do uno e da totalidade histórica. Como categoria fundamental desta educação, compreende-se que a aprendizagem é um processo histórico, universal, inerente à relação de objetivação do homem com o contexto social. Nesta perspectiva, torna-se importante o contínuo questionamento da educação e dos processos de ensino-aprendizagem, em resistência à barbarização da prática social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação Para Todos*. Brasília, 1993b.

BRASIL. Ministério da Educação. *DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien – Tailândia, 1990. Brasília, 1993a.

_____. LEI 9.394/96, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Brasília: MEC, 1996.

CARNEIRO, Roberto. Sobre conhecimento e aprendizagem para o novo milênio. In: *Prelac/UNESCO*, 2004.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile, 1992.

COÊLHO, Ildeu Moreira. *Glossário de termos gregos*. Goiânia, 2005.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 4. ed. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”* (crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana). Araraquara, SP: 1999 (Tese de livre docência).

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. *Educação e mundialização*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

_____. *A UNESCO e o mundo da cultura*. Brasília, DF: UNESCO; Goiânia: Ed. da UFG, 2003.

FAURE, Edgar et al. . *Aprender a ser*. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. 2ª ed. Lisboa: Livraria Bertrand; São Paulo: Difusão Européia do livro, 1972.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP: n° 79, agosto/2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal: 2000.

HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, nº1, p.45-73, jan./jun., 2001a.

_____. A virada instrucional (construção de um argumento) e Da dialética à didática. In: *Seminário do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade*. Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), São Paulo, 2001b.

_____. O revivescimento da aprendizagem?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.78, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script>

+sci_arttex&pid=S010173302002000200011&lng=pt&nrm=isso> Acesso em: 12 abr. 2006.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

IANNI, Octavio. A aldeia global. In: _____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995a. p.93-112.

_____. Modernidade-mundo. In: _____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b. p.163-188.

_____. *A sociedade global*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. O declínio do Brasil-nação. In: *Estudos Avançados* 14 (40), 2000.

_____. *A era do globalismo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MANACORDA, Mario A. *História da Educação: antiguidade a nossos dias*. 11ª edição, São Paulo: Cortez, 2004.

MIRANDA, Marília Gouvea. Novo Paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. In: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, v.100, 1998, p.37-48.

MIRANDA, Marília Gouvea. *Psicologia e Educação: o estado da arte da produção discente dos programas de pós-graduação em educação, 1970 a 2000*. UFG, Goiânia, 2001, (PROJETO DE PESQUISA).

_____. Psicologia e política educacional. *Educativa*, Goiânia, v.6, n. 2, p.175-395, jul./dez., 2003a.

_____. *Projeto de Pesquisa: Aprendizagem e retórica*. UCG, Goiânia, 2003b.

_____. Temas e enfoques teóricos da psicologia para a educação. In: *XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Conhecimento Local e Conhecimento Universal*, 2004, Curitiba. Anais do XII ENDIPE. CURITIBA : PUCPR, 2004. v. 1. p. 1-11.

_____. Psicologia e Educação: o estado da arte da produção discente dos programas de pós-graduação em educação, 1970 a 2000. Goiânia, 2005. (RELATÓRIO DE PESQUISA).

McCLINTOCK, Robbie. Toward a place for study in a world of instruction. *Teachers College Report*, v.73, n.2, p.161-205, 1997.

MOROZ, Melania, et al. Psicologia da Educação: retratando 25 anos de produção de um programa de pós-graduação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 9, p. 93-112, 1999. [Revista do programa de estudos pós-graduados da PUC/SP]

_____. (org). *30 anos de produção em psicologia da Educação: dissertações e teses*. São Paulo: PUC, 1999.

PIAGET, Jean e GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. Trad: Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM (s/d).

PLATÃO. *A república*. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 2000.

_____. *Mênon*. Platão; texto estabelecido e anotado por John Burnet; Tradução de Maura Iglesias. 2ªed. - Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; Loyola, 2003.

REALE, Giovanni. *História da Filosofia antiga*, volume II. São Paulo: Loyola, 1994.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender? : necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Tradução Tália Bugel. 6ªed. - Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Tradução Daisy Moraes. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

UNESCO. Las sociedades del aprendizaje. In: *Informe mundial de la UNESCO. Hacia Las sociedades del conocimiento*. 2005.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARDE, Mírian J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. ANPEd, *Avaliação e perspectivas em na área da educação*. 1981-1991. Porto Alegre, set., 1993, p. 51-81.

_____. *Psicologia e educação: a produção discente na pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991)*. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n.1, nov.1995.

ANEXOS

ANEXO A

QUADRO 1: DISSERTAÇÕES SELECIONADAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROGRAMAS SELECIONADOS	UNIVERSO	DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	DISSERTAÇÕES SORTEADAS - AMOSTRA (15%)
PUC-SP (Psicologia da Educação/1971-2000)	406	337	51
UNICAMP (Educação/1977-2000)	763	285	41
UERJ (Educação/1982-2000)	358	160	26
UFG (MEB/1990-2000)	138	33	4
TOTAL	1665	815	122

FONTE: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA – UNICAMP, UERJ, UFG E PUC/SP.

ANEXO B

TABELA 1: Temas principais nas 815 dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação (UNICAMP, UERJ, UFG e PUC/SP) que articulam a relação psicologia e educação (1971-2000)

TEMAS PRINCIPAIS	UNICAMP		UERJ		UFG		PUC/SP		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educação especial	18	6,3%	70	43,8%	-	-	18	5,3%	106	13,0%
Psicologia	26	9,1%	1	0,6%	5	15,2%	50	14,8%	82	10,1%
Desenvolvimento	42	14,7%	10	6,3%	4	12,1%	22	6,5%	78	9,6%
Linguagem, leitura e escrita	29	10,2%	8	5,0%	5	15,2%	32	9,5%	74	9,1%
Professor	11	3,9%	12	7,5%	1	3,0%	24	7,1%	48	5,9%
Aprendizagem	28	9,8%	3	1,9%	-	-	17	5,0%	48	5,9%
Prática pedagógica	14	4,9%	3	1,9%	4	12,1%	16	4,7%	37	4,5%
Formação de professores	7	2,5%	7	4,4%	3	9,1%	20	5,9%	37	4,5%
Ensino de matemática	22	7,7%	1	0,6%	3	9,1%	10	3,0%	36	4,4%
Formação moral, autoridade e disciplina	16	5,6%	5	3,1%	2	6,1%	9	2,7%	32	3,9%
Educação infantil	8	2,8%	2	1,3%	1	3,0%	20	5,9%	31	3,8%
Fracasso escolar	11	3,9%	5	3,1%	-	-	14	4,2%	30	3,7%
Aluno	6	2,1%	1	0,6%	-	-	18	5,3%	25	3,1%
Formação profissional	2	0,7%	7	4,4%	1	3,0%	12	3,6%	22	2,7%
Relação professor-aluno	2	0,7%	5	3,1%	1	3,0%	13	3,9%	21	2,6%
Família	4	1,4%	1	0,6%	2	6,1%	11	3,3%	18	2,2%
Avaliação	5	1,8%	7	4,4%	-	-	5	1,5%	17	2,1%
Criança e jovem em situação de risco	3	1,1%	4	2,5%	1	3,0%	7	2,1%	15	1,8%
Novas tecnologias e educação	7	2,5%	4	2,5%	-	-	2	0,6%	13	1,6%
Outros	24	8,4%	4	2,5%	-	-	17	5,0%	45	5,5%
TOTAL	285	100%	160	100%	33	100%	337	100%	815	100%

FONTE: Pesquisa bibliográfica– UNICAMP, UERJ, UFG E PUC/SP. – UNICAMP, UERJ, UFG E PUC/SP.

NOTA: Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero, não resultante de arredondamento

ANEXO C

QUADRO 2: ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PUC/SP E UNICAMP) – 1990 A 2000)

AUTOR: PROGRAMA/IES:	ANO:
APRENDIZAGEM - () categoria importante () apenas mencionada () não há referência	
TEMA -	
REFERÊNCIAL TEÓRICO -	
NOÇÃO DE APRENDIZAGEM -	
NOÇÃO DE ENSINO -	
NOÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM -	
NOÇÃO DE INOVAÇÃO E TRADIÇÃO -	
TIPO DE PESQUISA -	
OBSERVAÇÕES -	

FONTE: Programa de pós-graduação em educação (PUC/SP e UNICAMP) – 1990 a 2000.

ANEXO D

TABELA 3: O tema da aprendizagem nas dissertações de mestrado em educação (UNICAMP) e psicologia da educação (PUC/SP) - 1990 a 2000

APRENDIZAGEM	PROGRAMA/IES		TOTAL	
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO/PUC/SP	EDUCAÇÃO/UNICAMP	Nº	%
(1) é referência importante no contexto da pesquisa	19	23	42	71,2%
(3) é apenas mencionada	9	8	17	28,8%
TOTAL	28	31	59	100,0%

FONTE: Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em educação (UNICAMP) e psicologia da educação (PUC/SP) - 1990 a 2000

ANEXO E

TABELA 4: O referencial teórico das dissertações de mestrado em educação (UNICAMP) e psicologia da educação (PUC/SP) - 1990 a 2000

REFERENCIAL TEÓRICO	PROGRAMA/IES			
	EDUCAÇÃO/ UNICAMP	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO/PUC /SP	TOTAL	
			Nº	%
Psicologia genética de J. Piaget	10	2	12	20,3%
Psicologia genética de L. Vygotsky	6	5	11	18,6%
Abordagens associadas	3	2	5	8,5%
Psicologia genética de H. Wallon	0	3	3	5,1%
Psicologia Fenomenológica	0	3	3	5,1%
Psicometria	2	0	2	3,4%
Estudos sobre representação social	0	2	2	3,4%
Psicomotricidade	1	0	1	1,7%
Psicologia Cognitivista	1	0	1	1,7%
Psicologia Humanista	0	1	1	1,7%
Psicanálise	0	0	0	0,0%
Psicodrama	0	0	0	0,0%
Psicologia Behaviorista	0	0	0	0,0%
Outros	3	2	5	8,5%
Não é possível identificar	5	8	13	22,0%
TOTAL	31	28	59	100,0%

FONTE: Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em educação (UNICAMP) e psicologia da educação (PUC/SP) - 1990 a 2000

ANEXO F

TABELA 5: O tema das dissertações de mestrado em educação (UNICAMP) e psicologia da educação (PUC/SP) - 1990 a 2000

TEMA	PROGRAMA/IES			
	EDUCAÇÃO/ UNICAMP	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO/PUC /SP	TOTAL	
			Nº	%
Desenvolvimento	6	2	8	13,5%
Psicologia	1	5	6	10,2%
Linguagem, leitura e escrita	4	2	6	10,2%
Educação especial	1	3	4	6,8%
Ensino de matemática	4	0	4	6,8%
Professor	2	1	3	5,1%
Aprendizagem	3	0	3	5,1%
Prática pedagógica	1	2	3	5,1%
Educação infantil	3	0	3	5,1%
Aluno	0	3	3	5,1%
Relação professor-aluno	0	2	2	3,4%
Família	1	1	2	3,4%
Avaliação	1	1	2	3,4%
Formação moral, autoridade e disciplina	1	1	2	3,4%
Fracasso escolar	0	2	2	3,4%
Formação de professores	1	0	1	1,7%
Formação profissional	1	0	1	1,7%
Criança e jovem em situação de risco	0	1	1	1,7%
Novas tecnologias e educação	0	0	0	0,0%
Outros	1	2	3	5,1%
TOTAL	31	28	59	100,0%

FONTE: Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em educação (UNICAMP) e psicologia da educação (PUC/SP) - 1990 a 2000

Dissertações de mestrado do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Os icologia da Educação da PUC/SP (1990 a 2000)

CARVALHO, Lúcia Helena Borges de. *O processo de aquisição da leitura e da escrita: estudo de casos em escolas de Uberlândia*. São Paulo: PUC/SP, 1990 (dissertação de mestrado).

LIMA, Luiz Augusto Nomanha. *Capoeira Angola – lição de vida na civilização brasileira*. São Paulo: PUC/SP, 1991 (dissertação de mestrado).

MAGALHÃES, Regina Célia Artioli. *O mundo-vida da criança com dificuldade de alfabetização*. São Paulo: PUC/SP, 1991 (dissertação de mestrado).

BERNARDO NETO, Pascoal. *A agressão no esporte*. São Paulo: PUC/SP, 1992 (dissertação de mestrado).

PINHEIRO, Lia. *O brincar na rotina escolar de deficientes mentais: visão dos professores*. São Paulo: PUC/SP, 1992 (dissertação de mestrado).

THOMÉ, Márcia Ricchini. *Influência da explicitação das características da oralidade e da escrita na inteligência de textos produzidos por crianças das séries iniciais do 1º grau*. São Paulo: PUC/SP, 1992 (dissertação de mestrado).

GARCIA, Cyro. *Um jogo inevitável: valores dos alunos versus valores proclamados pela pós-graduação*. São Paulo: PUC/SP, 1993 (dissertação de mestrado).

IÓRIS, Stela Maris da Silva. *As contribuições da psicologia da educação na formação de professores no Estado do Paraná*. São Paulo: PUC/SP, 1993 (dissertação de mestrado).

SILVA, Sylvia Helena Souza da. *Fala professor! Apontamentos de um estudo da ação pedagógica no ensino superior*. São Paulo: PUC/SP, 1993 (dissertação de mestrado).

RUSSO, Angélica Luiza Barata. *Algumas contribuições do sócio-interacionismo para se pensar sobre a prática pedagógica na educação especial*. São Paulo: PUC/SP, 1994 (dissertação de mestrado).

MOZZER, Geisa Nunes de Souza. *Um estudo sobre memória em crianças de 5 a 7 anos*. São Paulo: PUC/SP, 1994 (dissertação de mestrado).

PILÃO, Jussara Moreira. *Psicologia da Educação nos cursos de pedagogia: um estudo a partir da visão do aluno*. São Paulo: PUC/SP, 1994 (dissertação de mestrado).

COELHO, Anésia Sodré. *A participação de alunos na elaboração de um plano de curso em uma experiência de prática pedagógica fundamentada na concepção educacional rogeriana*. São Paulo: PUC/SP, 1995 (dissertação de mestrado).

MATOS, Isaú Hormino de. *Análise de práticas de seleção para o ingresso em cursos de pós-graduação stricto sensu em áreas de Psicologia e Educação*. São Paulo: PUC/SP, 1995 (dissertação de mestrado).

WALGER, Américo Agostinho Rodrigues. *Dá licença, dona, podemos falar dessa coisa? A escola e suas implicações na visão de meninos de rua*. São Paulo: PUC/SP, 1995 (dissertação de mestrado).

DER, Leila Cristina Simões. *As atitudes de atenção/desatenção em sala de aula: o que dizem professores e alunos de 7ª série*. São Paulo: PUC/SP, 1995 (dissertação de mestrado).

GIOIA, Paula Suzana. *A formação do pesquisador em educação: análise de uma proposta de mestrado sob a ótica de seus docentes e alunos*. São Paulo: PUC/SP, 1996 (dissertação de mestrado).

TEIXEIRA, Myrian Boal. *Toda a criança é capaz de aprender: uma intervenção psicopedagógica com crianças multirepetentes*. São Paulo: PUC/SP, 1996 (dissertação de mestrado).

BATISTA, Maria Angélica. *Convivência e diálogo em sala de aula: um estudo realizado em uma série inicial do 1º grau*. São Paulo: PUC/SP, 1997 (dissertação de mestrado).

HORNKE, Yara Maria Moreira de Faria. *Um novo olhar na ótica das famílias excluídas*. São Paulo: PUC/SP, 1997 (dissertação de mestrado).

SALAZAR, Roberto Moraes. *O laudo psicológico e a classe especial: uma análise de laudos psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças às classes especiais*. São Paulo: PUC/SP, 1997 (dissertação de mestrado).

TEMPONI, Suzette Izildinha. *Quem sou eu? O adolescente, por ele mesmo*. São Paulo: PUC/SP, 1997 (dissertação de mestrado).

OLMOS, Miguel Dias. *Uma contribuição à história de psicologia no Brasil: comparação das dissertações de mestrado de psicologia educacional da USP e da PUC-SP*. São Paulo: PUC/SP, 1998 (dissertação de mestrado).

SILVA, Esther Giacomini. *A interação social e o desenvolvimento cognitivo do deficiente mental*. São Paulo: PUC/SP, 1998 (dissertação de mestrado).

Rita de Cassia Maskell. *Uma contribuição para a história da Psicologia no Brasil: o curso de Psicologia da UFBA, cronologia, memórias e alguns documentos*. São Paulo: PUC/SP, 1999 (dissertação de mestrado).

DOURADO, Ione Collado Pacheco. *Concepção de afetividade segundo uma professora de oitava série*. São Paulo: PUC/SP, 2000 (dissertação de mestrado).

LOUSADA, Márcia Gouvêa. *A representação social de motorista construída por um grupo de motorista de ônibus urbano da cidade de São Paulo*. São Paulo: PUC/SP, 2000 (dissertação de mestrado).

TRIDAPALLI, Maria de Lourdes Busnardo. *A compreensão do processo de aprendizagem por alunos do curso de Pedagogia do CESBE/FEBE – de Santa Catarina*. São Paulo: PUC/SP, 2000 (dissertação de mestrado).

Dissertações de mestrado Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP (1990 a 2000)

DAVOLI, Sonia Maria Leite. *O efeito das habilidades básicas no processo de alfabetização em crianças da 1ª série do 1º grau*. Campinas-SP: UNICAMP, 1990 (dissertação de mestrado).

PRADO, Marysia Mara Rodrigues do. *Des-cobrir o lúdico: a vivência lúdica infantil na sociedade moderna*. Campinas-SP: UNICAMP, 1991 (dissertação de mestrado).

SETOGUTI, Ruth Izumi. *Reflexões históricas sobre a psicologia diferencial*. Campinas-SP: UNICAMP, 1991 (dissertação de mestrado).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Relações do processo de escrita com esferas da atividades simbólica em crianças submetidas ao ensino especial*. Campinas-SP: UNICAMP, 1992 (dissertação de mestrado).

ALVES, Maria Inez Masaro. *O vestibular e a escolha profissional*. Campinas-SP: UNICAMP, 1993 (dissertação de mestrado).

IATCHUK, Marina Rugani. *Estudo comparativo do desempenho motor em crianças de níveis sócio-econômicos diferentes no início da escolaridade*. Campinas-SP: UNICAMP, 1993 (dissertação de mestrado).

RIBEIRO, Maria José. *O atendimento a crianças hospitalizadas: um estudo sobre serviço recreativo - educacional em enfermagem pediátrica*. Campinas-SP: UNICAMP, 1993 (dissertação de mestrado).

MONTENEGRO, Maria Margarita Díaz. *Condutas sexuais e atitudes que constituem fatores de risco para gravidez não desejada, e AIDS em estudantes universitários: um desafio para a educação sexual*. Campinas-SP: UNICAMP, 1994 (dissertação de mestrado).

MARTINS, Maria Ivanil Coelho. *Interferências no trabalho do professor de primeira a quarta série segundo sua ótica*. Destaque para o ensino de ciência. Campinas-SP: UNICAMP, 1994 (dissertação de mestrado).

CORAZZA, Doralice Benedita Cavenaghi. *Interesse e liberdade na escola proepreana: um estudo sobre a prática da escolha num ambiente educacional construtivista*. Campinas-SP: UNICAMP, 1995 (dissertação de mestrado).

GONCALVEZ, Maria Helena Carvalho C. *Atitudes (des)favoráveis com relação à matemática*. Campinas-SP: UNICAMP, 1995 (dissertação de mestrado).

LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Polesi. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. Campinas-SP: UNICAMP, 1995 (dissertação de mestrado).

SILVA, Francisco Hermes Santos da. *Análise da interferência de dois procedimentos na aprendizagem operatória*. Campinas-SP: UNICAMP, 1995 (dissertação de mestrado).

CASTRO, Eunice Fagundes de. *Uma investigação da estrutura cognitiva e da aprendizagem no portador de deficiência visual*. Campinas-SP: UNICAMP, 1996 (dissertação de mestrado).

DIAS, Fernanda de Oliveira. *Construção operatória e quadros psicopatológicos: o estudo sob a ótica piagetiana*. Campinas-SP: UNICAMP, 1996 (dissertação de mestrado).

MORAES, Silvana Márcia de. *Sexualidade, família e trabalho: ouvindo um grupo de funcionários da UNICAMP*. Campinas-SP: UNICAMP, 1996 (dissertação de mestrado).

TAXA, Fernanda de Oliveira Soares. *Estudos sobre a resolução de problemas verbais aritméticos nas séries iniciais*. Campinas-SP: UNICAMP, 1996 (dissertação de mestrado).

ALESSANDRINI, Elizabeth Accioly. *Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial*. Campinas-SP: UNICAMP, 1997 (dissertação de mestrado).

FALCONE, Dirce Maria. *Professores alfabetizadores da escola pública e o construtivismo: representações e apropriações*. Campinas-SP: UNICAMP P, 1997 (dissertação de mestrado).

GOBBI, Márcia Aparecida. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Campinas-SP: UNICAMP, 1997 (dissertação de mestrado).

FURTADO, Valéria Queiroz. *Relação entre desempenho psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita*. Campinas-SP: UNICAMP, 1998 (dissertação de mestrado).

GOMES, Maristela Gonçalves. *Solução de problemas de matemática: procedimentos utilizados por sujeitos com graus de escolaridade diferentes*. Campinas-SP: UNICAMP, 1998 (dissertação de mestrado).

MORON, Claudia Fonseca. *Um estudo exploratório sobre concepções e atitudes dos professores de educação infantil em relação a matemática*. Campinas-SP: UNICAMP, 1998 (dissertação de mestrado).

PRADO, Patrícia Dias. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas*. Campinas-SP: UNICAMP, 1998 (dissertação de mestrado).

DIAS, Viviane França. *Ansiedade e agressividade infantil sob o enfoque da psicologia transpessoal: uma interpretação kirliangráfica*. Campinas-SP: UNICAMP, 1999 (dissertação de mestrado).

LUZ, Angela de Oliveira Camargo. *Será que precisa aprender isso?: um estudo sobre as possibilidades da abstração em jovens com deficiência mental*. Campinas-SP: UNICAMP, 1999 (dissertação de mestrado).

PESSOA, Valda Inês Fontenele. *As vozes das professoras sobre suas formações: estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública de periferia da cidade de Rio Branco-Acre*. Campinas-SP: UNICAMP, 1999 (dissertação de mestrado).

GODOI, Elisandra Girandelli. *Educação infantil: avaliação escolar antecipada*. Campinas-SP: UNICAMP, 2000 (dissertação de mestrado).

LIMA, Elizabeth. *Narrativas de crianças em interação na pré-escola: um estudo sobre seus conhecimentos*. Campinas-SP: UNICAMP, 2000 (dissertação de mestrado).

RODRIGUES, Carmem Lúcia Faraco. *A leitura na formação básica do pedagogo: reflexão e proposta*. Campinas-SP: UNICAMP, 2000(dissertação de mestrado).

SOUZA, Adriana Regina Marques. *Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições*. Campinas-SP: UNICAMP, 2000 (dissertação de mestrado).