

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O ENSINO DE CONTEÚDOS E
APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL: UM ESTUDO DAS PUBLICAÇÕES DOS
CADERNOS DE PESQUISA DE 1980 A 2012**

Juliana Barbosa Consonni

**São Carlos
2014**

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O ENSINO DE CONTEÚDOS E
APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL: UM ESTUDO DAS PUBLICAÇÕES DOS
CADERNOS DE PESQUISA DE 1980 A 2012**

Juliana Barbosa Consonni

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C755cp

Consonni, Juliana Barbosa.

Contribuições da psicologia para o ensino de conteúdos e aprendizagem instrumental : um estudo das publicações dos Cadernos de Pesquisa de 1980 a 2012 / Juliana Barbosa Consonni. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
190 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Pesquisa educacional. 2. Conteúdo escolar. 3. Psicologia. 4. Aprendizagem instrumental. 5. Pesquisa educacional. I. Título.

CDD: 370.78 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de


Juliana Barbosa Consonni
São Carlos 28/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Roseli Rodrigues de Mello

Profª. Drª. Vera Maria Nigro de Souza Placco

Prof. Dr. João dos Santos Carmo



Vera Maria Placco



João dos Santos Carmo

“A educação necessita tanto de formação
técnica e científica como de sonhos e utopias”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cecília e José Márcio, pelo apoio amoroso e constante em minhas caminhadas. Por estarem lado a lado em todos os momentos, com carinho e dedicação.

À minha irmã Adriana e irmão Leonardo, pela companhia constante, apoio, e pelas trocas de experiências que me ensinam muito.

A todas as pessoas que fazem parte do NIASE, pelas aprendizagens teóricas e pessoais junto ao coletivo, e pela possibilidade de construir sonhos compartilhados, e renová-los sempre que preciso. Agradeço especialmente à Dri Marigo, Dri Zakia, Fran, Mara, Raquezinha, Raquel Auxiliadora, pela força e apoio que ofereceram durante a realização deste trabalho.

À Profa Roseli Mello, orientadora deste trabalho, pela influência marcante em minhas aprendizagens teóricas e pessoais ao longo destes anos junto ao NIASE, e por inspirar perseverança e a busca por projetos de transformação social.

À Profa. Dra. Vera Placco e ao Prof. Dr. João do Carmo, por compartilharem seus conhecimentos teóricos e práticos no momento de qualificação, com contribuições que possibilitaram o enriquecimento deste trabalho.

Ao Dante, pelo companheirismo e compreensão sempre presentes.

Às amigas e amigos Lu, Paulinha, Debs, Ana, Leti, Henrique, Tha, e Pri, pelo apoio, conversas, carinho e atenção em diversos momentos nestes dois anos de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pela formação e apoio no desenvolvimento desta dissertação.

À CAPES, pelo fundamental apoio financeiro concedido no decorrer desta investigação.

Obrigada!

RESUMO

Este trabalho apresenta pesquisa bibliográfica realizada a partir de publicações científicas da área educacional que abordam processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, vinculados a diferentes correntes teóricas da Psicologia. O trabalho partiu de pesquisa maior que investigou a presença do suporte teórico de áreas como a Sociologia e a Psicologia em publicações de três revistas científicas do país, nas últimas três décadas, são elas, a Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação e os Cadernos de Pesquisa. A partir de evidências encontradas na pesquisa maior de que a presença da ciência psicológica em tais publicações vem diminuindo na última década, o presente trabalho teve como foco a relação entre a dimensão instrumental da aprendizagem e a Psicologia. Dois pressupostos permeiam este trabalho. O primeiro diz respeito à consideração de que mudanças sociais nas últimas décadas aceleram processos de produção e circulação do conhecimento, afetando também a instituição escolar. Neste contexto, o conhecimento escolar ganha centralidade nos processos sociais, sendo um importante instrumento a ser adquirido para que as pessoas tenham proteção social e condições de lutar por melhores condições de vida. O segundo pressuposto concebe que historicamente a educação escolar se configura como importante área de influência da Psicologia, tratando temas como a aprendizagem de conteúdos escolares e comportamento de estudantes, e o mesmo vínculo se deu entre a Pesquisa em Educação no Brasil e a Psicologia. A Psicologia educacional trouxe diversos elementos que deram base para teorias de ensino e aprendizagem, contribuição que consideramos possível de se efetivar também no atual contexto da sociedade. A partir destas considerações, teve-se por objetivo na presente pesquisa investigar os elementos teóricos que a Psicologia trouxe para as discussões sobre a dimensão instrumental da educação, nas publicações dos Cadernos de Pesquisa, no período de 1980 a 2012. Como metodologia, foi realizado um levantamento bibliográfico das publicações referentes ao objeto de estudo e foi feita Análise de Conteúdo dos 70 artigos correspondentes. Para cada década foram analisados os temas mais frequentes, bem como as teorias psicológicas presentes. Como resultados, foi verificado que na década de 1980 o fracasso escolar foi frequentemente discutido nas publicações analisadas, com forte preocupação sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares por parte das crianças de classes populares, principalmente com base na teoria de Piaget e na Psicologia Social. Na década de 1990, a teoria de Piaget se mostrou influente nas discussões sobre aprendizagem escolar, assim como a comparação desta corrente teórica com postulados da teoria Histórico-Cultural. Nos artigos analisados da década de 2000 são presentes discussões sobre as competências e habilidades, outros conhecimentos que envolvem a educação escolar, além dos conteúdos escolares. Na última década, também se verificou uma diminuição do suporte da Psicologia às discussões. Discutimos o movimento da presença da Psicologia nas últimas três décadas nos Cadernos de Pesquisa, aliado a possíveis implicações teóricas quando se pensa a garantia da aprendizagem instrumental para todos(as) os estudantes.

Palavras-chave: Psicologia, conteúdos escolares, aprendizagem instrumental, pesquisa educacional.

ABSTRACT

This paper presents a bibliographic review of scientific publications in the educational field which addresses teaching and learning processes of school subjects related to different theoretical perspectives of Psychology. This work derives from a broader research which investigated the presence of theoretical support of areas such as Sociology and Psychology in publications of three Brazilian scientific journals over the past three decades, they are, *Educação & Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação* and *Cadernos de Pesquisa*. From the findings in the broader research which indicate that the presence of psychological science in these publications has decreased in the last decade, our work focuses on the relationship between the instrumental dimension of learning and psychology. Two assumptions pervade this work. The first regards the prospect that social changes in recent decades accelerate the processes of knowledge production and circulation, which also affect academic institutions. In this context, school knowledge gains a central focus in social processes, which is an important tool for people to have social protection and the conditions to strive for better living standards. The second assumption acknowledges that historically school education represents an important area of influence from psychology, addressing topics such as learning educational contents and student behavior, and the same relationship occurred between Brazil's Research in Education and Psychology. Educational Psychology generated many elements that provided the basis for teaching and learning theories, a contribution we believe may also be put into effect in the current context of society. Given these considerations, this research investigates the theoretical elements generated by Psychology for the discussions about the instrumental dimension of education, in the publications of *Cadernos de Pesquisa* from 1980 to 2012. The methodology included a bibliographical review of the publications on the study object followed by a Content Analysis of the 70 corresponding articles. The most common themes and the psychological theories were analyzed for each decade. The results showed that in the 1980s school failure was often discussed in the publications analyzed, reporting much concern with regards to the learning of school subjects by children of more disadvantaged classes, mainly based on the theory of Piaget and Social Psychology. In the 1990s, Piaget's theory was influential in the discussions about school learning, as was the comparison of this theoretical chain with postulates of the Historical-Cultural theory. The articles analyzed of the year 2000 exhibit discussions about skills and abilities, other knowledge elements that include education, in addition to classroom contents. In the last decade a decrease in the support to psychology-related discussions was also found. We discuss the progression of the presence of Psychology in the last three decades in the *Cadernos de Pesquisa*, together with possible theoretical implications when considering the assurance of instrumental learning for all students.

Keywords: Psychology, educational contents, instrumental learning, educational research

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	6
II. PRESSUPOSTOS DO ESTUDO: CONTEXTO ATUAL E RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	12
2.1 Mudanças no contexto social e a importância da dimensão instrumental da educação .	13
2.2 O giro dialógico e as teorias de aprendizagem na Psicologia.....	20
III. HISTÓRICO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	29
3.1. Constituição da Psicologia no Brasil como ciência e sua relação com a Educação.....	29
3.2 Historiografia do campo da Psicologia educacional de 1930 até os dias atuais.....	33
IV. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	45
4.1.Pesquisa Bibliográfica	45
4.2 Percurso Metodológico.....	46
V. ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS “CADERNOS DE PESQUISA” NO PERÍODO DE 1980 A 2012	61
5.1. Análise dos artigos selecionados dos “Cadernos de Pesquisa”: década 1980-1989.....	62
Visão geral das publicações dos Cadernos de Pesquisa na década de 1980.....	84
VI. ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS DOS “CADERNOS DE PESQUISA”: DÉCADA 1990-1999	87
Visão geral das publicações dos Cadernos de Pesquisa na década de 1990.....	107
VII. ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS DOS “CADERNOS DE PESQUISA”: DÉCADA 2000-2012	111
Visão geral das publicações dos Cadernos de Pesquisa na década de 2000.....	129
VIII. BALANÇO DAS TRÊS DÉCADAS DOS CADERNOS DE PESQUISA ANALISADAS	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
APÊNDICES	159

I. INTRODUÇÃO

Ao pensarmos no contexto da sociedade brasileira, vemos que ainda é grande o desafio de garantir a máxima aprendizagem dos conteúdos escolares para todas as crianças, jovens e adultos, principalmente para os estudantes de escolas públicas. Segundo os últimos dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), podemos ver que os resultados de aprendizagem no país ainda são insatisfatórios. O IDEB avalia os resultados de aprendizagem dos estudantes dos sistemas escolares nacionais em Língua Portuguesa e Matemática e, em 2011 e 2012, a etapa inicial do Ensino Fundamental teve, respectivamente, nota média de 4,4 e 4,7 (em escala de 0 a 10). Outra avaliação que nos ajuda a analisar a situação ainda insatisfatória das escolas no Brasil é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que compara entre 65 países os resultados de aprendizagem em Leitura, Compreensão textual, Matemática e Ciências, e na qual o Brasil ficou na 58ª posição na avaliação de 2012 (OECD/2013). Ainda em relação às aprendizagens instrumentais no Brasil, na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE/2013), foi verificado que, em geral, 8,7% da população do país com 15 anos ou mais de idade ainda é analfabeta, taxa que aumenta em estados brasileiros do Norte e Nordeste.

Estes dados evidenciam a necessidade de buscarmos elementos teóricos e práticos que contribuam para mudar tal situação e propiciar uma aprendizagem satisfatória para todas as pessoas no Brasil, independente da idade, classe social, gênero ou raça, uma vez que, cada vez mais, é demonstrado que os conhecimentos escolares são instrumentos para que as pessoas possam buscar autonomia e também lutar por seus direitos no atual contexto.

Com tais preocupações, foi realizada, de 2011 a 2013, uma pesquisa de grande porte pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a coordenação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello e financiada pelo CNPq. A pesquisa foi intitulada “*Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas*”¹.

Minha participação no NIASE teve início no ano de 2010, quando ainda cursava a graduação em Psicologia na Universidade Federal de São Carlos. Desde o início da graduação, tinha interesse pela área da Educação e em compreender como a ciência

¹ Edital Universal – CNPq/2010. Vale ressaltar que minha participação na pesquisa maior desenvolvida junto ao grupo de pesquisa se debruçou mais diretamente aos estudos de obras e publicações voltadas ao campo da psicologia e da dimensão instrumental da educação.

psicológica poderia contribuir para os processos escolares, por acreditar no potencial que a escola tem para a transformação social. Assim, buscando uma aproximação com teorias e práticas escolares, no segundo semestre de 2009 cursei a disciplina optativa “Comunidades de Aprendizagem – articulação entre escola e comunidade”, oferecida por professoras docentes vinculadas ao NIASE. Esta disciplina faz parte da grade das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) da Universidade, e tinha como objetivo apresentar as bases teórico-metodológicas da proposta de escolas como Comunidades de Aprendizagem, e também possibilitar que os estudantes realizassem atividades práticas no contexto das escolas vinculadas à proposta. Comunidades de Aprendizagem corresponde a um modelo educativo comunitário de organização das escolas, com vistas a possibilitar a máxima aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes e o convívio respeitoso, tendo como premissa a interação na diversidade e a participação da comunidade de entorno em processos escolares (tomada de decisão, avaliação e atividades educativas). A proposta foi desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, sendo que desde 2003 o NIASE vem trabalhando com esta proposta junto a escolas no Brasil. Comunidades de Aprendizagem tem por base teórico-metodológica o conceito central de Aprendizagem Dialógica, com sete princípios articulados que orientam as ações de aprendizagem, as interações e a gestão na escola (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Ao cursar a ACIEPE de Comunidades de Aprendizagem, identifiquei-me com a proposta, e com o compromisso que esta traz em relação ao direito que todas as pessoas têm de aprender os conteúdos escolares em sua maneira formal. Desta forma, comecei a participar das atividades do NIASE, enquanto núcleo de pesquisa, no início de 2010. A partir do envolvimento teórico com o Núcleo e das experiências práticas nas escolas Comunidades de Aprendizagem, pude conhecer possibilidades de organização escolar e processos de ensino que buscam favorecer a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes que frequentam tais escolas, em articulação com os princípios da Aprendizagem Dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. A participação na pesquisa CNPq sobre “Aprendizagem Dialógica” foi decisiva para a minha atuação como pesquisadora no Núcleo e para a definição do trabalho de mestrado.

A pesquisa desenvolvida pelo NIASE teve início em 2011, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre as bases teóricas provenientes das diversas áreas que

contribuíram para a formulação do conceito de Aprendizagem Dialógica², como a Sociologia, a Psicologia e a Didática, e investigar como tais bases se relacionam com a produção científica brasileira nas últimas décadas visando ampliar as possibilidades educativas no atual contexto da sociedade da informação. Ainda que os sete princípios estejam intrinsecamente articulados, a pesquisa visou analisar a produção de três importantes revistas científicas na área de educação do Brasil nas últimas três décadas, em relação a três dos princípios da aprendizagem dialógica: inteligência cultural, dimensão instrumental e igualdade de diferenças. O princípio da Inteligência cultural refere-se, principalmente, aos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem; o princípio de Dimensão instrumental refere-se à valorização do ensino dos conteúdos escolares em sua maneira formal, e o princípio de Igualdade de diferenças refere-se às questões como identidade e convívio na diversidade.

As revistas analisadas na pesquisa maior foram a Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade e os Cadernos de Pesquisa, pois estas têm se mostrado as mais influentes nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas voltadas à Educação (MELLO, 2012b). Foi realizado um levantamento bibliográfico nestas três revistas, correspondendo ao período de 1980 (considerando o período de abertura política e de redemocratização do Brasil) até 2010 (MELLO, 2012b).

No levantamento foi possível identificar um panorama geral das discussões das áreas de estudo, como Psicologia e Sociologia, e o suporte que elas atualmente vêm dando à Didática. O quadro 1 apresenta, numericamente, os artigos selecionados para análise nos três periódicos, na última década, a partir de descritores de busca no que tange aos três princípios da Aprendizagem Dialógica estudados. Optou-se por apresentar somente o quadro com número de artigos selecionados na última década pela pesquisa, por ser representativo do panorama atual das produções analisadas.

² Aprendizagem Dialógica é um conceito formulado na década de 1970 pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA/Universidade de Barcelona) e tem fundamentos teóricos de diversas áreas, como a Sociologia, a Educação e a Psicologia. O conceito compreende que a aprendizagem se dá a partir da interação e do diálogo entre as pessoas e envolve sete princípios, que quando articulados, promovem a aprendizagem máxima de todas as pessoas: Diálogo igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedade e Igualdade de Diferenças (FLECHA, 1997; AUBERT et. al, 2008). Como não é o foco imediato do presente estudo, não aprofundaremos o conceito e seus princípios; o apresentamos para esclarecer os objetivos da pesquisa maior no qual este trabalho se insere.

Quadro 1-Quantidade de artigos selecionados para análise de acordo com os descritores e refinamento de seleção, e organizados por princípio da aprendizagem dialógica em análise (Inteligência Cultural – IC-, Dimensão Instrumental – DI -, e Igualdade de Diferenças – ID), referentes ao período de 2000 a 2010.

Princípios/ Artigos	IC	DI	ID	TOTAL
Revistas				
Cadernos de Pesquisa	18	83	81	182
Educação e Sociedade	12	149	136	297
Revista Brasileira de Educação	6	95	117	218
Total	36	327	334	697

É notável, pelo Quadro 1, o baixo número de artigos selecionados na última década que se referem ao princípio de Inteligência cultural (diretamente relacionado à psicologia), em comparação com os outros dois princípios. Foi considerável o número de artigos encontrados relacionados aos princípios de Dimensão instrumental da aprendizagem e de Igualdade de diferenças. Vale ressaltar que foi no periódico *Cadernos de Pesquisa* que mais artigos relacionados ao princípio de Inteligência cultural foram selecionados para análise.

Em linhas gerais, o que foi encontrado pela análise da pesquisa maior, nos três periódicos, é que as publicações em educação têm dialogado mais diretamente com a área da Sociologia na última década, principalmente a partir da abordagem pós-estruturalista. No que se refere à psicologia, o levantamento bibliográfico nos três periódicos mostrou que, na última década, ela teve pouco espaço no que tange às discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, estando aparentemente mais inserida em teorias pós-estruturalistas, descolada de discussões vinculadas à dimensão instrumental da educação (MELLO, 2012b). Nas décadas de 1980 e 1990, foi observado que o vínculo entre a psicologia e as discussões sobre ensino de conteúdos era mais forte nas publicações científicas das três revistas analisadas, e que, nesta última década, houve um decréscimo de 85% no número de artigos que relacionam diretamente teorias psicológicas e educação escolar (id.ibid.).

Foi a partir desta constatação, identificada na pesquisa maior, e do pressuposto de que a psicologia historicamente trouxe contribuições aos processos de ensino de conteúdos, que se desenvolveu a presente dissertação, uma vez que se viu, no NIASE, como fundamental entender como vem se dando a influência da Psicologia educacional na área da educação escolar no que diz respeito aos processos de ensino de conteúdos escolares a partir dos anos

80, buscando analisar as possíveis implicações teóricas para o campo da Didática e da própria Psicologia.

Considerando que, dos três periódicos analisados na pesquisa maior, os Cadernos de Pesquisa³ foram o periódico que mais marcadamente vinculava psicologia e educação, tendo também desinvestido de tal vínculo direto ao longo da última década, decidimos por analisá-lo, nesta dissertação, quanto à presença das correntes psicológicas presentes nos artigos em relação ao suporte que estas vêm dando às discussões sobre ensino e aprendizagem de conteúdo escolar, desde a década 1980 até o ano de 2012. O período selecionado para a análise da produção diz respeito à retomada do processo democrático no Brasil até o ano inicial da dissertação. Analisar o movimento de mudanças de influências em uma área de pesquisa é importante, uma vez que permite analisar teorias que são predominantes no período, bem como detectar avanços e superação de concepções na produção de teorias e práticas escolares.

Ao levar em conta estas questões e a esperança de que as crianças, jovens e adultos no Brasil tenham cada vez mais seu direito de aprendizagem instrumental garantido nas escolas, buscou-se responder à seguinte questão nesta pesquisa de mestrado: **quais elementos teóricos a Psicologia traz para a discussão sobre processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares na educação brasileira, difundidos pela revista Cadernos de Pesquisa, de 1980 a 2012?**

Desta forma, a pesquisa foi estruturada com o seguinte objetivo geral:

-compreender a presença da Psicologia em produções científicas da área educacional de 1980 a 2012 no Brasil, articulando com possíveis consequências teóricas para o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares.

Como objetivos específicos têm-se:

- descrever e analisar as principais correntes psicológicas vinculadas às discussões sobre ensino de conteúdos escolares nas publicações da revista Cadernos de Pesquisa, de 1980 a 2012;

³ Periódico fundado no ano de 1971, sob responsabilidade da Fundação Carlos Chagas, com periodicidade trimestral até 1996, passando a ser quadrimestral a partir de 1997. No site do *Scielo* consta a apresentação atual dos Cadernos de Pesquisa, que explicita que o principal objetivo do periódico é o de divulgar as pesquisas acadêmicas produzidas na área educacional e, além disto, “propicia a troca de informações e o debate sobre questões de caráter teórico e metodológico, aborda as relações entre educação e os problemas e perspectivas sociais do país, orientações das políticas públicas na área, avaliação educacional e temas étnico-raciais, de gênero e de família, privilegiando a publicação de estudos realizados no Brasil e a ótica interdisciplinar” (CADERNOS DE PESQUISA, 2008).

- descrever e analisar os elementos teóricos que tais correntes psicológicas trazem sobre processos de ensino de conteúdos escolares.

Para alcançar estes objetivos, como metodologia de pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica das produções da revista *Cadernos de Pesquisa* referentes ao vínculo entre a psicologia e o ensino de conteúdos escolares. Para a estruturação da pesquisa bibliográfica, baseamo-nos nas proposições teóricas de Salvador (1973). As publicações selecionadas, por trazerem vínculo entre a psicologia e o ensino de conteúdos, foram organizadas em categorias temáticas e analisadas com base nas técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2004).

Após realizar o levantamento dos dados e proceder à sua análise, passamos à redação final da dissertação, que está para além da Introdução, estruturada em mais 7 seções.

Começamos apresentando os elementos vinculados aos pressupostos teóricos que guiaram o estudo (contexto atual, relação entre psicologia e educação e conceitos em torno da aprendizagem instrumental). Em seguida, dedicamo-nos à retomada do histórico da relação entre psicologia educacional e educação no Brasil, a fim de preparar o contexto de compreensão dos artigos selecionados e analisados na pesquisa. Chegamos, então, ao detalhamento da metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo, item que é seguido pelas seções de apresentação e análise dos dados por década (1980, 1990, e 2000 até 2012). Chegamos, posteriormente, a um balanço analítico das publicações dos *Cadernos de Pesquisa* nas três décadas, no que diz respeito aos elementos teóricos que correntes da psicologia trouxeram às discussões sobre a aprendizagem instrumental, neles identificando mudanças e continuidades. Também nesta seção, apresentamos considerações finais sobre os elementos analisados e possíveis questionamentos e sugestões em relação ao objeto estudado.

É importante considerar que a linguagem usada neste trabalho se refere, quase sempre, à primeira pessoa do plural, pela consideração de que a pesquisa foi fruto de trabalho coletivo desenvolvido junto ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), grupo de pesquisa ao qual o trabalho se vincula.

II. PRESSUPOSTOS DO ESTUDO: CONTEXTO ATUAL E RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na presente pesquisa, partimos de dois pressupostos teóricos. O primeiro deles refere-se à afirmação de que as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade nas últimas décadas afetam a escola. Desde a década de 1970 vêm ocorrendo mudanças no contexto social decorrentes do processo de globalização e da revolução tecnológica com a aceleração da produção de conhecimento, bem como de sua circulação pelo mundo (FLECHA; GOMEZ; PUIGVERT, 2001; AUBERT et al., 2008). Também, cada vez mais o diálogo é reivindicado nas esferas institucionais e sociais como meio de se chegar a um acordo. Como consequência de tais mudanças, o conhecimento acadêmico ganha centralidade nos processos sociais, políticos e econômicos, e, assim, a formação acadêmica se expressa como uma das condições fundamentais para se lutar por uma vida digna e minimizar o risco de exclusão social (id.ibid.).

Os centros educativos também necessitam se transformar para acompanhar os processos de mudança na sociedade e oferecer aprendizagem máxima aos(às) estudantes, no que diz respeito à aprendizagem instrumental⁴. Neste sentido, considera-se que as concepções de ensino e aprendizagem hegemônicas foram criadas em outro contexto de sociedade e não funcionam mais para a sociedade na qual nos encontramos (AUBERT et al., 2008), o que torna necessário pensarmos outras formas e modelos de ensino e aprendizagem para atendimento das necessidades educativas centrais atuais, como a leitura e escrita, os conhecimentos em informática e línguas. As concepções educativas, com a finalidade de superar o fracasso escolar, têm de estar baseadas em investigações científicas e nas melhores práticas evidenciadas (id.ibid).

O segundo pressuposto de nossa pesquisa diz respeito à afirmativa de que, na relação histórica entre a psicologia e a educação, a psicologia ofereceu contribuições importantes aos processos de ensino e aprendizagem escolar, e pode oferecer apoio para tais processos também no atual contexto. No Brasil, desde o início do século XX, a ciência psicológica esteve como alicerce de práticas pedagógicas e de produções científicas em

⁴ Utilizamos o termo “aprendizagem instrumental” para se referir aos conhecimentos escolares, como os conteúdos e habilidades acadêmicas das diferentes disciplinas de ensino, e outros conhecimentos que atualmente são imprescindíveis para viver na atual sociedade. Entendemos que garantir a dimensão instrumental da educação em sua maneira formal não se opõe ao diálogo e a uma educação democrática, com base nos autores Freire (1995), Flecha (1997), e Aubert et al.(2008).

educação, constituindo o campo da Psicologia educacional. Diferentes teorias da psicologia, com diferentes pontos de vista sobre o papel da escola, sobre os processos de ensino e sobre a concepção de indivíduo que aprende estiveram presentes no ideário pedagógico e nas pesquisas educacionais do país.

A seguir, dedicamo-nos à argumentação sobre cada um dos pressupostos que guiaram o estudo, bem como aos conceitos que nos auxiliam a precisar o que estamos focalizando quando afirmamos a necessidade de garantia de aprendizagem instrumental para todos os(as) estudantes.

2.1 Mudanças no contexto social e a importância da dimensão instrumental da educação

Para se pensar os processos que ocorrem dentro da instituição escolar é fundamental refletir a respeito do contexto histórico-social atual, uma vez que a escola não está ileso dos processos de mudanças sociais e, pelo contrário, envolve diretamente os desafios e as possibilidades que existem nestes marcos sociais. Neste sentido, vale ressaltar que ainda vivemos em uma sociedade desigual, com diferentes classes sociais e permeada por fortes injustiças raciais e de gênero. A instituição escolar, em nossa concepção, tem o potencial tanto de reproduzir estas desigualdades, como de contribuir para a produção de mudanças, no horizonte de uma sociedade mais justa (GABASSA, 2009; MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Esta visão sobre o papel reprodutor quanto produtor da escola parte de uma concepção dual da sociedade, que compreende que a realidade social é condicionada pelo sistema e pelas estruturas, mas que as ações humanas podem tanto reproduzi-las, como criá-las e também transformá-las (FLECHA; GOMEZ; PUIGVERT, 2001). Com base em Flecha, Gomez e Puigvert (2001), consideramos que tanto os sujeitos quanto o sistema influenciam os acontecimentos e a manutenção das condições existentes; ao mesmo tempo em que somos produtos das estruturas presentes, também as produzimos, tendo responsabilidade e capacidade de ação perante isto, ressaltando que a ação para buscar mudanças sociais é coletiva e não somente individual. A visão dual de sociedade difere das chamadas visão objetivista e visão subjetivista de sociedade, uma vez que a primeira traz uma concepção de realidade determinada quase exclusivamente pelo sistema e pelas estruturas sociais, na qual os sujeitos teriam pouco poder de ação perante a realidade. Por sua vez, a visão subjetivista

radicaliza o papel da ação do sujeito sobre a realidade, priorizando a consciência e dando pouca atenção aos condicionantes externos ao indivíduo (id. *ibid*).

A partir da visão dual, consideramos que a sociedade em que vivemos é dinâmica e sofre mudanças ao longo da História nos seus diversos âmbitos, como vem ocorrendo a partir dos anos 70 do século XX. Até este período, vivíamos em uma sociedade que era chamada de industrial, por conta do modelo de produção de recursos materiais predominante no período. Após intensos processos, como a globalização e a revolução tecnológica, a forma de produção econômica também sofreu mudanças, incorporando as tecnologias em sua base de produção. O modo de produção em nossa sociedade segue sendo capitalista, e ainda permanece a produção de bens materiais, mas tal produção está cada vez mais informatizada (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001).

Com a possibilidade de produzir e fazer circular conhecimentos em tempo real ao redor do globo, via a *Internet*, por exemplo, houve a reconfiguração das forças produtivas a nível mundial, com formação de redes internacionais de produção e comércio (FLECHA, 1997; AUBERT et al., 2008; MELLO, 2012; MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Este processo trouxe possibilidades, mas também sérios problemas, como a flexibilização da mão de obra, o desemprego estrutural e a pauperização do trabalho (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Tal reestruturação no mundo do trabalho se deu principalmente pelas mudanças nas tecnologias de informação e comunicação. Por conta disto, e pelo fato da produção e circulação de conhecimento estar muito acelerada, encurtando os tempos e espaços, este momento atual vem sendo chamado por autores como Manuel Castells de “sociedade da informação” (GIDDENS, 2004; MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). A sociedade da informação veio se desenvolvendo estruturada em relações de classe e de poder, e por isso também, junto aos princípios da economia neoliberal que se arranjaram mundialmente, novas desigualdades sociais se colocaram (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001; RACIONERO; PADRÓS, 2010). É importante considerar, como ponderam Flecha, Gómez e Puigvert (2001) que não é o desenvolvimento tecnológico em si que gera as desigualdades, mas a forma como segmentos sociais materializaram e geraram um determinado tipo de desenvolvimento tecnológico.

Uma característica importante desta configuração social que vem se estabelecendo é a transformação também no âmbito das relações sociais e institucionais, cuja tendência é de que estas sejam mais dialógicas, quando comparadas à sociedade industrial (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001). O diálogo hoje em dia tem papel maior do que nas

sociedades industriais, tanto no âmbito público quanto privado. Conforme se conhece novos padrões, valores e formas de desenvolvimento, há mais espaço para questionamentos das autoridades tradicionais e há maior reivindicação das pessoas por direito ao diálogo. Isto não significa que as relações sociais de poder ou as desigualdades estruturais da sociedade desapareceram (RACIONERO; PADRÓS, 2010). Assim, quando o diálogo não se estabelece e relações de poder se impõem, a tendência é que o conflito e a violência se instalem como formas de lidar com as situações. Mas de maneira geral, não se aceita mais uma ordem sem justificativa e de forma autoritária (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001; AUBERT et al., 2008; RACIONERO; PADRÓS, 2010; MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Como exemplo, a partir da luta do movimento feminista por direito a novos padrões de vida para as mulheres na sociedade, as mulheres conquistaram maior possibilidade de escolha sobre questões como o casamento, a maternidade e o trabalho, âmbitos de decisão antes restritos às figuras patriarcais da família e aos papéis tradicionais da mulher. Mesmo que ainda condicionadas por expressões presentes do patriarcado, hoje em dia é mais comum que as mulheres possam questionar e dialogar sobre seu papel perante a família e a sociedade. Da mesma forma, na escola, a antiga forma de autoridade do(a) professor(a) era tida como absoluta, e hoje em dia não consegue sustentar-se nas salas de aula sem ser questionada, sendo necessário buscar consenso sobre as normas de convivência com os(as) estudantes.

Esta tendência dialógica das sociedades configura o chamado *giro dialógico* (id.ibid). A reivindicação do diálogo para a realização de acordos guarda relação com o acesso facilitado às informações sobre as diferentes formas de vida e aos conhecimentos antes restritos aos segmentos mais ricos da população. Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e da comunicação, o acesso às informações e aos conhecimentos produzidos mundialmente foi facilitado, estando de forma cada vez mais rápida e barata ao alcance das pessoas (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001). Não existe mais um monopólio do conhecimento, restrito a camadas mais ricas ou “especialistas” de determinadas áreas. Como exemplo, os(as) estudantes podem consultar por si mesmos(as) na *Internet* informações sobre o que estão aprendendo em sala de aula, levando tais informações para serem discutidas com o(a) professor(a) e seus colegas (AUBERT et al., 2008).

Além da escola, são muitas as fontes de conhecimento e informação atualmente, mas isto não minimiza sua importância perante a sociedade da informação; pelo contrário, como apontam Mello, Braga e Gabassa (2012, p.27), “a escolaridade tomou seu lugar central no atual contexto, já que é necessidade fundamental enquanto lugar efetivo de

aprendizagem de leitura e escrita, matemática e informática, instrumentos que possibilitam acesso a outros conhecimentos e ferramentas”. Por conta do grande fluxo de informações e conhecimentos que circula no mundo hoje através de meios tecnológicos, aprender a selecionar e processar tais informações é imprescindível para se obter condições de ação e proteção social. Flecha, Gómez e Puigvert (2001) defendem que a centralidade dos processos sociais, econômicos e políticos atualmente se dá em torno destas habilidades, e assim, “na sociedade da informação, a principal fonte de êxito ou fracasso das pessoas, grupos e instituições é a sua capacidade de seleção e processamento de informação relevante” (id ibid, p.89).

Estas mudanças pelas quais a sociedade atual vem passando, como a acelerada produção de conhecimento e o giro dialógico, se refletem nas instituições escolares e também nos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. As escolas e as concepções hegemônicas de ensino de conteúdos escolares - como a concepção tradicional e a construtivista - foram elaboradas nas e para as sociedades industriais, antes de todas estas mudanças nos diversos âmbitos sociais, e nas quais os desafios a serem enfrentados eram outros (AUBERT et al., 2008). Na sociedade industrial, que teve seu marco de início a partir da revolução industrial no século XIX, a escola se configurou com a função de formar as novas gerações para o mundo do trabalho. Neste período e também ao longo do século XX, a escola foi fonte quase exclusiva dos conhecimentos sistematizados e letrados (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

O modelo de ensino predominante baseava-se no ensino tradicional, com uma concepção objetivista da realidade, e priorizava a transmissão de informações e dos conteúdos escolares exclusivamente através do(a) professor(a), de forma que o(a) estudante assimilasse e repetisse tais conhecimentos (AUBERT et al., 2008). A organização do ensino era rígida, a partir da sequenciação dos conteúdos escolares de forma linear e hierárquica, estável ao longo dos anos (SILVA, 1989). Conforme apontam Aubert e colaboradores (2008), a aprendizagem de conteúdos escolares era avaliada pela quantidade de informações que o(a) estudante conseguisse memorizar, sem necessariamente avaliar o que de fato ele(a) sabia, compreendia e podia utilizar em diferentes contextos. Este modelo de ensino baseado na memorização da informação não é mais útil na sociedade atual, pois não ajuda a desenvolver as habilidades de selecionar e processar as diversas informações e conhecimentos disponíveis, o que é essencial hoje em dia. Atualmente, contamos com ferramentas que dão suporte ao pensamento e à memorização de informações, como as tecnologias de informação e comunicação (TIC), que

funcionam como uma memória externa à nossa. Na sociedade atual, o armazenamento de informações somente pela memória do indivíduo não é mais tão relevante, pois o importante é “memorizar alguma informação sabendo quando, para quê e por que nos serve, mas sempre como fonte para decidir onde procurar a informação concreta que necessitamos em cada caso” (AUBERT et al., 2008, p.45, tradução nossa). A organização da educação escolar pautada pelo ensino tradicional não é referência para se pensar as novas necessidades do contexto atual, mas há que se considerar os elementos importantes que esta forma de ensino pautou, como os critérios objetivos de planejamento e avaliação do ensino, e a finalidade de que todos(as) os(as) estudantes cheguem aos mesmos resultados de aprendizagem (id.ibid.).

Como forma alternativa a esta concepção tradicional de ensino, a partir da segunda metade do século XX, surgiram as teorias construtivistas de aprendizagem, pautadas principalmente na concepção subjetivista de realidade, e com grande influência da psicologia cognitiva (id.ibid). Segundo Aubert et al. (2008), as teorias construtivistas, na busca de superar as ideias de memorização e assimilação provenientes do ensino tradicional, focalizam a atividade mental construtiva dos(as) estudantes, lhes conferindo papel ativo na construção do conhecimento a partir da relação de conhecimentos que já sabem com os novos conteúdos de aprendizagem. Em linhas gerais, pode-se dizer que as teorias construtivistas trouxeram contribuições no sentido de considerar as particularidades do sujeito que aprende e seu pensamento na aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também foram formuladas para o contexto da sociedade industrial, e não correspondem às novas demandas educativas, discussão que aprofundaremos no próximo item desta seção.

As novas demandas educativas relacionadas à aprendizagem de seleção e processamento de conhecimentos e de informações estão relacionadas às características da atual sociedade. O conhecimento hoje em dia é central nos processos sociais e cada vez mais é necessária a formação acadêmica (FLECHA, 1997; GIDDENS, 2004). Neste sentido, a aprendizagem instrumental é evidenciada. Vale dizer que tal aprendizagem instrumental, quando realizada de maneira dialogada, nos fornece crivo de análise às informações e conhecimentos que temos acesso. Conforme apontam Mello, Braga e Gabassa (2012), os conhecimentos escolares são instrumentos cada vez mais fundamentais

“nos processos de acesso, seleção e uso das informações e conhecimentos no universo de fontes e informações que a cada dia se ampliam. Porém, tal uso deve ser crítico e autônomo, em vista da quantidade de enganos e equívocos que essas mesmas fontes podem divulgar” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.29).

Em relação a isto, um dos desafios da sociedade capitalista atual, principalmente em países ainda tão desiguais como o nosso, é o acesso igualitário de todas as pessoas aos recursos de comunicação e aos conhecimentos produzidos. As mudanças ocorridas também geraram novas desigualdades sociais, pois quem não está no centro destes processos, ou mesmo sem acesso a eles, não tem muitas ferramentas para se movimentar no mundo e se proteger socialmente. Desta forma, um elemento de proteção social importante é a educação escolar. Em relação ao mundo do trabalho, por exemplo, como antigamente a produção de conhecimento não era tão acelerada, estudar até a formação inicial oferecia, de forma geral, uma condição mais estável de exercer as profissões, e quem não pôde passar pela escolarização, poderia trabalhar em diversas atividades (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Diferentemente, hoje em dia a formação acadêmica é algo cada vez mais exigido para se ter condições de conseguir um emprego (GIDDENS, 2004). Os conhecimentos aprendidos na escola são cada vez mais necessários para que as pessoas possam se inserir neste âmbito social, como coloca Giddens (2004, p.496):

Nas sociedades modernas, as pessoas têm de ter aptidões básicas como ler, escrever e calcular, e um conhecimento geral do seu meio físico, social e econômico; e também é importante que saibam como aprender, para que possam dominar formas de informação novas, e, por vezes, muito técnicas.(...) Na era moderna, a educação e as qualificações tornaram-se uma pedra basilar para as oportunidades de emprego e de carreira. As escolas e as universidades não só alargam as mentes e as perspectivas das pessoas, mas espera-se que preparem novas gerações de cidadãos para a participação na vida econômica.

Esta proposição demonstra a importância do acesso aos conteúdos escolares para que as pessoas tenham condição de lutar por uma vida digna. A aprendizagem instrumental coloca-se como essencial atualmente, seja para adquirir instrumentos para a inserção nos processos sociais, e também para ter instrumentos de reivindicação por mudanças nas condições desiguais de vida que ainda persistem nacional e internacionalmente. A necessidade de dominar a leitura e escrita e o uso de instrumentos da tecnologia se expressa, por exemplo, em nossas ações cotidianas como o uso do transporte público e o pagamento de contas em locais informatizados. Também, os movimentos sociais que se mobilizam por transformações necessitam de conhecimentos que os permitam compreender os mecanismos e as leis que garantem o exercício de seus direitos e os instrumentos existentes para reivindicar novos direitos.

Valorizar a aprendizagem instrumental na escolarização formal não significa apostar no treinamento técnico, alijado de qualquer tentativa de compreensão crítica da sociedade atual. Como nos ajuda a pensar Freire (1995), a partir das mudanças com a

globalização, a educação atualmente necessita articular a formação técnica, científica e profissional, com ideias esperançosas de mudança e um projeto de sociedade mais justa. Freire (1995) aponta a importância do ensino dos conteúdos escolares, criticando qualquer forma de “depósito” dos conteúdos nos(as) estudantes. Segundo ele, “a visão tecnicista da educação, que a reduz à técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do *treinamento* instrumental do educando” (FREIRE, 1999, p.79). Ainda, o mesmo autor faz tais apontamentos considerando a ideologia e os mecanismos neoliberais que se fortaleceram a partir dos anos 1990 no Brasil, reduzindo o papel do Estado nas diferentes áreas sociais e privatizando empresas e instituições estatais. Neste contexto, pontua que a qualificação para o mundo do trabalho é exigência das mudanças tecnológicas. Entretanto, na proposta pedagógica que defende quem busca transformações sociais no sentido de democratização das riquezas, se faz presente a análise crítica de “a favor de quê ou contra quê” determinado conhecimento está (FREIRE, 1999).

Aubert et al. (2008) vai ao encontro das ideias de Freire (1999) sobre a articulação entre aprendizagem instrumental e a compreensão crítica da realidade, uma vez que afirma que as escolas na sociedade da informação devem oferecer as mesmas oportunidades de acesso aos conhecimentos sistematizados a todas as crianças, jovens e adultos, assim como igualmente criar as condições para que possam debater tais conhecimentos com outras pessoas. Tal aquisição é uma condição para, inclusive, poder realizar ações que busquem mudar as estruturas e as interações desiguais da sociedade.

Uma boa preparação acadêmica minimiza o risco de exclusão social em que já se encontram as classes populares (AUBERT et al., 2008). Aubert et al. (2008) assinala, com base em Apple e Beane, que as aprendizagens instrumentais são imprescindíveis para romper com o ciclo da exclusão que os(as) estudantes de origem pobre se encontram. Resgata que por um período de tempo, teorias provenientes da Psicologia, como do autor estadunidense Ausubel, propunham relação direta entre o baixo nível socioeconômico de estudantes com a baixa motivação para a aprendizagem e a menor capacidade para aprender. Este pressuposto pode ser usado como justificativa para minimizar o currículo de ensino de conteúdos escolares para crianças e escolas de regiões pobres, substituindo conteúdos instrumentais por conteúdos de caráter mais lúdico. Tais teorias foram criticadas e já superadas pela comunidade científica internacional e, inclusive, o vínculo que propunham entre a pobreza e a motivação ou a inteligência foi negado por estudos de outras abordagens da Psicologia, como a dos autores Michael Cole e Silvia Scribner (AUBERT et.al, 2008). Neste sentido, não se justifica a

adaptação dos conteúdos de ensino, e tal adaptação é apontada como um dos elementos que agrava e, até, leva a uma situação de exclusão social.

Além da igualdade de oportunidades de acesso à escolarização, é importante lutar por um ensino que vise à igualdade de resultados de aprendizagem para todas as crianças (id.ibid.). Com relação a isto, Aubert et. al (2008) ressalta, com base em Chomsky, que, atualmente, um forte valor social é a “igualdade de oportunidades”, mas que a igualdade, de fato, consiste na possibilidade de que todos(as) tenham acesso às informações e aos conhecimentos, e que possam tomar decisões e escolhas diante destes conhecimentos. A igualdade de oportunidades educacionais e sociais, sem visar à igualdade de resultados, é insuficiente para alcançar uma verdadeira igualdade na sociedade atual (AUBERT et al., 2008).

A garantia da dimensão instrumental da educação coloca-se como uma necessidade e, também, como um direito de todas as pessoas. Neste sentido, a busca pela efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares pelos(as) estudantes, em sua maneira formal pela escola, é uma luta importante. Em nosso país, os altos índices de não aprendizagem dos conteúdos escolares refletem o esgotamento dos moldes de educação escolar em que está colocado (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). A luta pela universalização do acesso à educação escolar básica, com efetiva aprendizagem por todos(as) os(as) estudantes, persiste como desafio, principalmente no atual momento, em que a dimensão instrumental da educação é fundamental.

2.2 O giro dialógico e as teorias de aprendizagem na Psicologia

Nas décadas recentes, mudanças sociais têm afetado as relações sociais e institucionais, com maior centralidade do conhecimento acadêmico e maior tendência ao diálogo nas relações. Estudos mostram que as próprias concepções teóricas de aprendizagem foram se alterando ao longo dos anos, mundialmente, referente às novas condições de aprendizagem na sociedade da informação (AUBERT et al., 2008; FLECHA, 1997; RACIONERO; PADRÓS, 2010; MELLO, 2012).

As autoras e autores Aubert et al. (2008), Racionero e Padrós (2010) e Mello (2012) trazem subsídios para compreendermos as mudanças que ocorreram nas teorias de aprendizagem nas últimas décadas, e como estas foram incorporando o diálogo e as interações

como elementos fundamentais para a aprendizagem dos conteúdos escolares. São apresentadas duas concepções de aprendizagem produzidas a partir da segunda metade do século XX, que basearam os processos de ensino e aprendizagem nas escolas: a concepção tradicional, considerada como forma objetivista de entender o estudante e o conteúdo escolar; e a concepção construtivista, considerada como forma subjetivista de conceber o estudante e o conteúdo escolar. É apontado um giro dialógico nas próprias teorias da psicologia que embasam as teorias de aprendizagem e, assim, apresentada uma terceira concepção de aprendizagem, a comunicativa, que entende o estudante e o conteúdo escolar pela concepção dual de sociedade (AUBERT et al., 2008; RACIONERO; PADRÓS, 2010; MELLO, 2012). As concepções objetivistas e subjetivistas de aprendizagem foram criadas no contexto da sociedade industrial para atender às demandas daquela sociedade. Abordaremos as considerações que cada concepção traz sobre o processo de aprendizagem de conteúdo escolar e apontaremos o movimento realizado dentro das concepções psicológicas.

A concepção objetivista considera o conhecimento como algo dado e imutável, na qual o processo de aprendizagem depende de uma pessoa para transmitir o conhecimento para outra. Provém da abordagem estruturalista de sociedade, segundo a qual os processos aconteceriam independentemente das ações das pessoas. A pessoa chave para a aprendizagem é o professor ou professora (id.ibid.).

Já a concepção construtivista de aprendizagem considera a realidade uma construção social que se dá a partir dos elementos que a pessoa já conhece e dos significados que dá a eles. A aprendizagem seria, essencialmente, um processo cognitivo, no qual a pessoa chave para a aprendizagem é o próprio estudante, e caberia ao professor atuar sobre seus conhecimentos prévios. As teorias psicológicas que embasam esta concepção são o cognitivismo de Piaget e o cognitivismo de Ausubel. Nestas concepções, a aprendizagem se explicava geralmente pelos elementos intrapsicológicos dos estudantes, como o desenvolvimento estrutural mental ou os esquemas mentais de conhecimentos prévios (MELLO, 2012).

As pesquisas internacionais e as análises teóricas recentes vêm evidenciando um movimento de revisão e superação das teorias de ensino e aprendizagem baseadas em certas teorias da Psicologia (AUBERT et al. 2008). Mello (2012) aponta a necessidade de superar as concepções de ensino e aprendizagem criadas em e para outro contexto de sociedade, já que a dinâmica social atual está muito diferente e requer habilidades que não estão contempladas nas concepções anteriores.

Racionero e Padrós (2010) apontam o movimento de mudança nas bases psicológicas que baseiam as teorias de aprendizagem, no sentido de um giro dialógico nestas bases, que corresponde à mudança no foco de análise da atividade intramental para a atividade intermental do estudante; da análise dos elementos cognitivos individuais para a análise dos elementos como interação, diálogo e cultura, imbuídos no processo de aprendizagem. As novas teorias de ensino e aprendizagem surgem com contribuições das teorias anteriores, mas superando algumas de suas limitações, como as concepções individuais de mente e aprendizagem (MELLO, 2012).

O psicólogo soviético Vygotsky, ao desenvolver a Teoria Histórico-cultural junto a seus colegas Luria e Leontiev desde o início do século XX, trouxe contribuições importantes ao considerar a aprendizagem e o desenvolvimento humano como processos históricos e condicionados pela cultura (VYGOTSKY, 2009). Assim, outros estudos foram produzidos a partir da Escola de Vygotsky, primeira a estudar e considerar a cognição humana como algo produzido histórico e culturalmente (RACIONERO;PADRÓS, 2010). As teorias construtivistas, neste sentido, recebem críticas por desconsiderar questões culturais do desenvolvimento. Estudiosos da chamada psicologia intercultural propõem corpo de conhecimento que levou a avanço na compreensão de desenvolvimento humano considerando aspectos culturais, representados por autores como Barbara Rogoff, Silvia Scribner e Michael Cole (MELLO, 2012).

Racionero e Padrós (2010) resgatam que pesquisas, há décadas na área da psicologia, focam na origem social e cultural da cognição humana, além de Vygotsky, enfatizando os aspectos intersubjetivos e dialógicos do desenvolvimento. Um dos autores que citam é Michael Tomasello, autor estadunidense, que a partir de pesquisas sobre a origem cultural da cognição humana evidenciou que a mente é sumariamente dialógica. Também resgatam George Mead (1863-1931), filósofo estadunidense do início do século XX que já havia apontado para a importância do diálogo na construção da subjetividade, a partir do conceito de *self* dialógico (RACIONERO;PADRÓS, 2010; MELLO, 2012).

Outro autor que iniciou um movimento de rever concepções intrapsicológicas em suas produções, influenciadas pelo construtivismo piagetiano, foi Jerome Bruner, também dos Estados Unidos. Em seus últimos estudos, Bruner traz concepções interpsicológicas a respeito da cognição humana, ressaltando a importância da comunidade da qual a pessoa faz parte em sua aprendizagem (RACIONERO; PADRÓS, 2010) e o papel que a interação com os adultos pode ter para potencializar a aprendizagem das crianças (TELLADO; SAVA,

2010). Recentemente, então, há mais produção científica a respeito dos contextos na aprendizagem e da intersubjetividade, com considerações de que nenhuma atividade humana, assim como a aprendizagem, pode ser descontextualizada de sua comunidade local que a influencia (MELLO, 2012).

Tendo em vista tais proposições recentes sobre a educação escolar no que se refere à aprendizagem instrumental e o suporte que a Psicologia pode trazer para pensar as novas necessidades educativas na sociedade da informação, é importante a compreensão das contribuições psicológicas no contexto educacional brasileiro.

2.3. Termos relacionados à aprendizagem instrumental: aprendizagem de conteúdos escolares, desenvolvimento de habilidades e desenvolvimento de competências.

Em 1990, ocorreram reformas educacionais no Brasil e em outros países do mundo, buscando sintonia com o novo momento econômico e social do capitalismo mundial a partir da globalização e revolução tecnológica (MARIGO, 2010). Ao lado destas exigências, foram combinadas medidas privatizantes da gestão e dos recursos educacionais, expressando a tendência neoliberal de redução dos gastos públicos que se tornava hegemônica no período (id.ibid). As reformas educacionais dos anos 1990 tiveram como preocupação comum estender o atendimento do ensino fundamental para propiciar um mínimo de conhecimentos à população a fim de que pudesse se integrar na sociedade atual, que exige cada vez mais conhecimentos. A educação básica passou a ter relação direta com a possibilidade de se ter acesso ao mercado de trabalho, pois, conforme salienta Oliveira (2001), se com certo nível de escolaridade ainda há dificuldades de acesso a bons empregos, a situação é muito pior para pessoas sem nível de escolaridade.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 são elementos importantes das reformas educacionais no período recente do país (OLIVEIRA, 2001). As reformas não se limitaram às mudanças na gestão e formas de financiamento da educação, mas também à questão dos conteúdos escolares, sobre o que e como deveria ser ensinado. A LDB orienta uma base curricular nacional comum para os diferentes níveis de ensino, e os PCN tentam traduzir as bases curriculares em consonância com as demandas da sociedade da informação, em que os conteúdos específicos devem ser ensinados junto com temas sociais relacionados à cidadania e respeito ao bem comum. A proposta dos PCN reconhece uma

postura ativa do aprendiz integrada à construção de seu conhecimento, e a responsabilidade do(a) professor(a) em desencadear tal processo (MARIGO, 2010).

Conforme analisam Marigo (2010) e Moreira (1997), é reconhecida a influência da reforma educacional espanhola, da década de 1990, na formulação dos PCN no Brasil. Tal reforma teve como mentor o psicólogo espanhol Cesar Coll, a partir de uma concepção construtivista de aprendizagem baseada em conceitos como *aprendizagem significativa* e *memorização compreensiva*, que pauta a ênfase nos processos cognitivos dos(as) estudantes, enfatizando seus esquemas de conhecimento prévio e sua articulação com os conteúdos escolares. A predominância desta influência é considerada como uma influência psicologizante na formulação dos PCN no Brasil (MARIGO, 2010; AZANHA, 1995; MOREIRA, 1997).

Uma mudança significativa no que diz respeito ao ensino de conteúdos a partir da organização da LDB de 1996 - Lei nº 9.394/96- e dos PCN foi a incorporação da necessidade do(a) estudante desenvolver “competências e habilidades” durante o processo escolar, nas diferentes fases de ensino, que seriam necessárias para a formação de cidadãos capazes de atuar no atual contexto (GARCIA, 2005; SANTOS; CAMPOS; ALMEIDA, 2005). A partir de um trecho dos documentos introdutórios dos PCN para o Ensino Fundamental, podemos observar esta proposta (BRASIL, 1997, p.28):

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Os PCN incorporaram a necessidade de aprendizagem de novas competências, devido às novas exigências que trazem as mudanças recentes da sociedade. Apesar das prescrições colocadas nos novos parâmetros curriculares, não existe um conceito unívoco para a noção de “competências” e para a noção de “habilidades”. Assim, também varia o modo como tais noções são tratadas na prática escolar (GARCIA, 2005; SANTOS; CAMPOS; ALMEIDA, 2005). A definição de “habilidades” varia conforme o autor, mas em geral é uma noção considerada como elemento constitutivo de uma competência, ou seja, algo menos amplo do que as competências, por exemplo, a habilidade em expressão verbal (GARCIA, 2005). As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se à questão imediata

do saber fazer, e através de ações se aperfeiçoam e possibilitam nova organização das competências (SANTOS; CAMPOS; ALMEIDA, 2005).

A noção de “competências” também não tem uma definição consensual (GARCIA, 2005; SANTOS; CAMPOS; ALMEIDA, 2005; RICARDO, 2010). O termo “competência” tem sua origem associada à ideia de formação, no contexto do mercado de trabalho e no de educação técnico-profissional e educação geral. A institucionalização desta noção, seja em ambientes empresariais ou educacionais, foi impulsionada pelas mudanças nas relações de produção mundial das últimas décadas (MACHADO, 2002; RICARDO, 2010).

Ricardo (2010) aponta que tal noção ainda não é muito bem compreendida no contexto escolar, e analisa diferentes interpretações para as “competências” estabelecidas nos PCN. Uma interpretação comum da noção de “competências” seria a vinculada à qualificação, associada a um saber-fazer. A partir desta interpretação, as “competências” se aproximariam de uma definição sobre um saber-fazer operacional, validado por uma qualificação temporária. Tal interpretação, fortemente vinculada ao universo do mercado de trabalho, responsabilizaria individualmente o sujeito por sua formação. Na educação, esta interpretação geralmente é transposta associada à ideia de formação geral do(a) estudante, e atribui sentido prático aos saberes escolares no sentido de aproximar escola e trabalho. Esta transposição aos meios educacionais representaria uma subordinação da educação às exigências do mercado (RICARDO, 2010).

Ricardo (2010) sugere que outra concepção de “competências” é a do pesquisador francês Philippe Perrenoud, que traria sua definição mais próxima ao enfoque didático, como uma alternativa ao fracasso escolar. Recorrendo a Perrenoud (1999), encontramos sua definição de “competências” como “saber-mobilizar recorrendo a recursos múltiplos, cujos conhecimentos disciplinares e didáticos representam apenas uma parte” (PERRENOUD, 1999, p.17). Ainda, “a noção de competências remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas” (PERRENOUD, 2000, p.17).

Perrenoud (2000) ainda enfatiza que os conteúdos escolares e as competências não se referem ao mesmo objeto, mas os conhecimentos de disciplinas escolares, como matemática, geografia, história, o domínio da língua etc., são necessários ao desenvolvimento das competências. Ao mesmo tempo, possuir conhecimentos não necessariamente significa ser competente, mas saber transferir tais conhecimentos para atuar em contextos singulares é o que identifica a competência.

Santos, Campos e Almeida (2005), com base em Perrenoud, afirmam que “no contexto educacional a noção de competência mantém um importante vínculo com a ideia de conteúdos disciplinares abordados por meio do exercício de atividades concretas, apresentando esse caráter mediador” (p.35), para possibilitar o desenvolvimento de competências como a compreensão do que se lê, a capacidade de mobilização de esquemas de ação nos diferentes contextos, a capacidade de construção de mapas de informações relevantes para a tomada de decisões e solução de problemas, e a capacidade de trabalhar em equipe.

Perrenoud (2000) justifica incorporar a noção de competência nas escolas afirmando que os conteúdos escolares referentes às habilidades de leitura, escrita e cálculo elementar, que fundaram a escolaridade obrigatória no século XIX mundialmente, não dariam mais conta sozinhos das exigências da nossa época. Propõe ainda limitar o tempo de ensino de algumas noções disciplinares ensinadas na escola, para possibilitar momentos na escola de operacionalizar os conteúdos aprendidos, pois a transferência e a mobilização do conhecimento conceitual aprendido não se dariam automaticamente, mas por meio de exercícios e da prática reflexiva. Sem estes exercícios, a maioria dos conteúdos aprendidos na escola pode permanecer inútil, e não porque não tenham pertinência, mas porque os(as) estudantes não sabem usá-los em situações concretas (PERRENOUD, 2000). O próprio Perrenoud salienta que a questão de minimizar programas curriculares nacionais é uma proposta que gera polêmica e controvérsias (id.ibid).

No contexto brasileiro, Ricardo (2010) pontua que a proposição das noções de “competências” pelos PCN gera polêmicas no meio educacional, por seu formato muitas vezes ser considerado como proposta que subordina a escola ao mercado de trabalho. O mesmo autor, ao tratar da relação entre os conteúdos escolares e as competências, também interpreta que não há dicotomia entre os dois. Em relação a isto pondera que, conforme a interpretação e o uso que se faz das noções de competências, corre-se o risco de trazer tal dicotomia, esvaziando os conteúdos escolares. Por exemplo, na medida em que a pedagogia das competências interpreta uma ênfase na aprendizagem elaborada pelo indivíduo sozinho, e não em sua apreensão dos saberes elaborados, o conhecimento se tornaria exclusividade do(a) estudante e algo circunstancial. Além disto, Ricardo (2010) coloca que algumas concepções sobre as competências na escola trazem um viés de adaptação do(a) estudante à realidade, e não a transformação da realidade. Segundo tal lógica das competências, o ensino escolar coloca-se como mero treinamento e não garantiria os mesmos resultados de aprendizagem

para todos os(as) estudantes. Por conta de tais questões, salienta que a transposição da noção de competências para a educação geral exige cuidados, mas aposta na concepção de Perrenoud sobre competências como uma alternativa de compreensão no contexto escolar, ainda que não seja totalmente bem interpretada no Brasil (RICARDO, 2010).

Dias (2010) também se baseia na concepção de Perrenoud sobre competências, e a relaciona com o construtivismo. A autora afirma que a concepção das competências está em consonância com o construtivismo, pois valoriza o “aprender a aprender”, segundo o qual o processo de aprendizagem centra-se no(a) estudante, fomentando sua capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo(a) (DIAS, 2010). Ainda, nesta concepção o método de ensino é valorizado em detrimento do conteúdo em si e, neste sentido, “a meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional” (DIAS, 2010, p.76). Neste ponto, vai em outra direção ao analisar a noção de competências e sua relação com os conteúdos escolares. Nota-se, neste aspecto, que tal interpretação da noção de competências, baseado no enfoque construtivista, pode trazer uma secundarização do conteúdo escolar.

Garcia (2005), Santos, Campos e Almeida (2005) e Ricardo (2010) analisam que a compreensão sobre a noção de “competências”, tanto de Perrenoud como de outras fontes, não é clara nas instituições escolares brasileiras, ainda que seja comum no discurso oficial no Brasil a partir da publicação da LDB de 1996 e dos PCN. Ainda, Santos, Campos e Almeida (2005) e Silva (2009) colocam que as “competências” não estão claramente postuladas nas proposições curriculares oficiais, aparecendo como uma listagem genérica e sem clareza de referencial teórico. A partir desta análise que fazem os autores sobre as noções de “competências” nos PCN, pode-se inferir que há diferentes interpretações sobre a relação entre as “competências” e os conteúdos escolares e, possivelmente, diferentes implicações no que diz respeito à aprendizagem instrumental podem se colocar.

Estas mudanças recentes no contexto brasileiro em relação aos processos de ensino escolar estão conectadas com as mudanças sociais do atual contexto da sociedade da informação, que apresentamos no início da seção. Tais mudanças afetam a escola, trazendo novas necessidades de ensino, e novos desafios sobre como lidar com tais exigências. No que tange à Psicologia nos processos de ensino e aprendizagem, esta sempre se fez presente no contexto brasileiro como suporte às propostas de ensino e de aprendizagem, como é o caso recente dos PCN, por exemplo. A Psicologia vem oferecendo contribuições para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem e do planejamento dos objetivos de

ensino, mundial e nacionalmente, nos diferentes momentos da sociedade. Mas é importante entender, mais especificamente, como a relação entre psicologia educacional e educação escolar ocorreu e vem ocorrendo no Brasil para contextualizar a análise dos artigos a que nos dedicamos neste estudo. Passamos, assim, à seção seguinte, na qual nos dedicamos ao histórico da psicologia educacional no Brasil e sua relação com a pesquisa educacional.

III. HISTÓRICO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Nesta seção, abordaremos a história do campo da Psicologia Educacional em nosso país, com vistas a compreender o processo de vínculo entre os conhecimentos psicológicos e a educação, tendo como eixo principal questões relacionadas a processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares.

3.1. Constituição da Psicologia no Brasil como ciência e sua relação com a Educação

As áreas de Educação e da Psicologia, historicamente, estão bastante relacionadas, tanto no Brasil quanto mundialmente. Para discorrer sobre o histórico da Psicologia educacional no Brasil, baseamo-nos principalmente nas fases da constituição da Psicologia no Brasil (período colonial até 1930), caracterizadas na obra de Antunes (2001), e nas contribuições adicionais para a historiografia que Barbosa (2012) traz a partir do estudo de Antunes (2001). Também foram utilizados estudos clássicos sobre o ensino no Brasil, e sobre a Psicologia educacional, como os livros de Mizukami (1986), Patto (1985), e Placco (2002). Foram ainda consultadas publicações relacionadas à pesquisa em educação no Brasil e à Psicologia educacional e escolar no país⁵.

A partir destes trabalhos, vemos que os ‘pensamentos psicológicos’, como denominado por Antunes (2001), estavam presentes desde o período colonial em nosso país, relacionando-se com diversas áreas, mesmo que não ainda como saberes científicos. Na área da educação, estes pensamentos estavam presentes principalmente a partir da educação dos jesuítas, na qual os registros históricos revelam que já havia preocupações sobre questões psicológicas em temas do processo educativo de crianças e jovens (ANTUNES, 2001). Os jesuítas vieram ao Brasil no período colonial principalmente com o papel de transmitir, através da educação, a tradição filosófica cristã, ligada às novas teorias renascentistas da época e aliada aos propósitos da colonização (BARBOSA, 2012). Com isso, introduziram

⁵ Tais publicações foram buscadas na plataforma online de buscas do *Scielo* e da ANPED, a partir de levantamento com os seguintes descritores: “psicologia educacional”, “psicologia da educação”, “pesquisa em educação” e “pesquisa educacional”.

pensamentos psicológicos metafísicos baseados em Aristóteles e Santo Tomás, vinculadas ao entendimento sobre a natureza da alma humana (MASSIMI, 2004).

A partir do ano de 1808, com a vinda da corte portuguesa ao Brasil, instituições administrativas e educacionais foram criadas e os conhecimentos psicológicos foram sendo produzidos de forma institucional no interior de outras áreas de conhecimento, como a Medicina e a Educação (ANTUNES, 2001; BARBOSA, 2012). De acordo com Antunes (2001), tais saberes psicológicos foram desenvolvidos no seio da área de educação escolar, porque, na época, além do ensino de conteúdos escolares também havia na área “uma crescente preocupação com os fenômenos psíquicos, especialmente no que diz respeito aos métodos de ensino, pois estes remetem à necessidade de conhecimento sobre o educando e à formação do educador” (p.25).

Neste período, o modelo escolar predominante se baseava na escola e na pedagogia tradicional. A origem da escola tradicional, neste formato, remete mundialmente aos anos posteriores à revolução industrial na Europa, no século XIX, com aspirações de que a escola preparasse intelectual e moralmente os(as) estudantes para sua participação na sociedade que se urbanizava (LEÃO, 1999). O ensino de conteúdos era centrado no professor, sendo função deste vigiar, aconselhar, corrigir e transmitir os conteúdos escolares através de aulas expositivas. A memorização era a base para o ensino, focada na acumulação de conhecimentos (MIZUKAMI, 1986; LEÃO, 1999). De forma geral, considerava-se que o(a) estudante aprendia os conteúdos escolares por portar uma inteligência inata, ou pela qualidade ou quantidade de experiência escolar sobre determinado conteúdo (id.ibid.). O método tradicional de ensino, embora tenha recebido muitas críticas, ainda é influente em diversos países do mundo, assim como em nosso país (LEÃO, 1999). Neste modelo de ensino, técnicas psicológicas aplicadas para o reconhecimento das capacidades dos estudantes foram utilizadas, como as provenientes da Psicometria (ALMEIDA et.al, 2007).

No final do século XIX, em âmbito internacional, a Psicologia tentava se firmar como ciência e seu estatuto como ciência independente de outras áreas, com definição de seu objeto de estudo e métodos, se deu a partir da criação do primeiro laboratório de Psicologia, por Wundt (1832-1920), na Alemanha (ANTUNES, 2001). Pode-se dizer que o marco de ligação entre a Educação e a Psicologia enquanto ciência também data do fim do século XIX, com o surgimento e a aplicação da Psicometria, desenvolvida principalmente por Francis Galton (1822-1911) e Alfred Binet (1857-1911) (LIMA, 2005). Pela Psicometria, a inteligência era considerada como algo geneticamente herdado, identificada pelo conceito de

quociente de inteligência (QI), medida através de testes psicométricos (RAMIS;KRASTINA, 2010).

Em seu estabelecimento enquanto ciência, o primeiro campo de aplicação da Psicologia foi a Educação, mais especificamente a Educação Escolar, nos moldes tradicionais. No Brasil, aconteceu o mesmo, sendo que a Psicologia também se estabeleceu como ciência autônoma no fim do século XIX e anos iniciais do século XX, com aumento do número de pesquisas na área e surgimento de diferentes abordagens teóricas (ANTUNES, 2001). A aplicação da ciência psicológica no campo das instituições educativas foi fundamental para seu desenvolvimento teórico-prático. Exemplos de instituições que fortaleceram o processo de autonomia científica dos conhecimentos psicológicos foi o *Pedagogium*, laboratório de psicologia científica criado em 1906 no Brasil (CAMPOS et al., 2004) e as Escolas Normais, que inseriram a Psicologia educacional como disciplina a partir do século XX (ANTUNES, 2001; BARBOSA, 2012), com o intuito de “disseminar os conhecimentos da Psicologia que pudessem contribuir para os processos educativos” (BARBOSA, 2012; p.114).

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil vivia um momento de industrialização e urbanização crescente e, com isso, surgiram demandas de instrução de conteúdos de leitura e escrita, por exemplo, para a maioria da população, assim como a pressão pela expansão do sistema de ensino, que até então se voltava somente à população de classe média e operária urbana. O nível de analfabetismo era muito grande e havia contingente muito alto de pessoas fora das escolas primárias (ANTUNES, 2001; BARBOSA, 2012). Conseqüentemente, houve preocupações com as questões educacionais vinculadas à expansão da economia do país. A teoria pedagógica da Escola Nova se inseriu no contexto brasileiro a partir da década de 1920, defendendo o mínimo de educação para toda a população, compatível com o nível de desenvolvimento econômico alcançado até então (ROMANELLI, 2000).

O escolanovismo foi muito influente no sistema escolar do Brasil e tinha na ciência psicológica sua principal base científica (ANTUNES, 2001; CAMPOS et al., 2004; BARBOSA, 2012), abordando temas como os processos de ensino e aprendizagem, a organização escolar e o desenvolvimento da criança. A ciência psicológica, assim como a sociológica, serviria de base para compreender os fenômenos humanos relacionados à educação, pois “era preciso basear as decisões sobre métodos e processos educativos em conhecimentos científicos, positivos, estabelecidos mediante procedimentos empiricamente verificáveis” (CAMPOS et al., 2004, p.166).

Pesquisas da psicologia aplicada e psicologia científica desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa serviram de base para o movimento da Escola Nova. Estes eram estudos funcionalistas que buscavam compreender as funções de adaptação do indivíduo ao meio e também a gênese destas funções no processo de desenvolvimento. Tais estudos abordavam a relação entre conhecimentos psicológicos e processos de ensino de conteúdos escolares, com influência da vertente dos testes psicométricos (CAMPOS et al., 2004; BARBOSA, 2012). Pela influência da Psicometria e seus testes de aptidão e testes mentais, propunha-se que o ensino dos conteúdos escolares fosse organizado a partir da formação de classes homogêneas, formadas através da aplicação de testes diagnósticos (SILVA, 1989).

Os postulados do escolanovismo se contrapunham às concepções da escola tradicional (LEÃO, 1999; ROMANELLI, 2000), sendo que o ensino dos conteúdos escolares focava-se no(a) aluno(a), a partir da valorização de seu papel ativo e seu interesse no processo de aprendizagem, com notável influência do pensamento de Dewey (SILVA, 1989; ROMANELLI, 2000). Naquele momento, a ideologia da Escola Nova propagava a ideia de que havia ‘estudantes que aprendem e estudantes que não aprendem’ os conteúdos ensinados na escola (VASCONCELOS, 1998). Como indica Vasconcelos (2008, p.112), em comparação com a escola tradicional, “(...) para essa corrente da Escola Nova ocorre uma inversão: acredita-se que, na escola, as oportunidades são iguais, mas os indivíduos é que tem potencialidades diferentes”. Desta forma, estudos que abordavam as diferenças individuais, estudos sobre as crianças que não aprendiam os conteúdos escolares e os testes de inteligência se propagaram, como afirma Barbosa (2012), também com o interesse de realizar testes para “classificar e encontrar formas de educar aqueles que eram chamados de *desajustados*, ou *desviantes*, considerados então anormais”.

De maneira geral, podemos ver que a constituição dos conhecimentos psicológicos no Brasil como científicos sempre esteve articulada com a área educacional, de forma que a Psicologia educacional foi fundante da própria Psicologia no Brasil (ANTUNES, 2001). Segundo análise de Antunes (2001, p.68), a área educacional no Brasil foi fundamental para a Psicologia “(...) se estabelecer na condição de ciência, explicitar-se como área específica de saber e de prática e, conseqüentemente, definir-se como campo profissional específico”. Pode-se dizer também que este estabelecimento da Psicologia educacional como campo de saber de forma autônoma, por volta de 1930, teve seu objeto de estudo principalmente voltado às questões da aprendizagem escolar, com preocupação principal nas chamadas ‘crianças que não aprendem’ os conteúdos escolares (BARBOSA, 2012). Após

1930, este enfoque teve continuidade junto a outros estudos que buscaram discutir outros pontos de vista sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos(as) estudantes. É o que trataremos no seguinte item.

3.2 Historiografia do campo da Psicologia educacional de 1930 até os dias atuais

Neste item apresentamos a continuidade histórica do campo da Psicologia educacional no Brasil já constituído como campo de saber autônomo a partir de 1930, nos baseando principalmente nas fases caracterizadas no estudo de Barbosa (2012) à historiografia da Psicologia no Brasil: *consolidação; profissionalização; período da crítica; Psicologia educacional e escolar e reconstrução; novos rumos (?)*. Buscamos abordar a continuidade da influência de concepções teóricas sobre os processos de ensino e aprendizagem escolar. Abordamos também o momento em que se iniciou uma fase de crítica teórica e prática dentro do próprio campo da Psicologia educacional aos postulados anteriores, buscando superar concepções individualistas de ensino e aprendizagem.

Fase de Consolidação

Com a consolidação da Psicologia como ciência a partir da década de 30 do século XX e sua aplicação em diversos campos, como a educação, se desenvolveram uma série de associações de Psicologia, congressos científicos e as primeiras revistas científicas sobre a produção teórica e prática (ANTUNES, 2006; BARBOSA, 2012). A influência do escolanovismo era forte na época, e houve o aumento do movimento de testagem e classificação das habilidades e problemas das crianças e, como afirma Barbosa (2012, p.115), “os processos de desenvolvimento e de aprendizagem passam a constituir elementos prioritários de análise, e a Psicologia infantil, a Psicologia diferencial e Psicologia pedagógica situam-se como referências, mantendo a ênfase na criança.”

É o momento em que se consolida a identificação e a separação na escola entre as crianças ditas “normais” das crianças com as chamadas “dificuldades de aprendizagem” dos conteúdos escolares (BARBOSA, 2012). Nesta época, a Psicologia na educação lidava com o foco no aluno, e com o chamado “escolar” de maneira classificatória (id.ibid). O modelo de aplicação da Psicologia nas escolas, além do psicométrico e clínico, também passa a ser o preventivo a partir da década de 30, por influências psicanalíticas que buscavam

compreender os problemas de aprendizagem por fatores ambientais, se pautando na ideia de que os problemas em aprender os conteúdos escolares também proveriam de “desajustes familiares”. Assim, uma das funções da área da Psicologia educacional seria realizar ações de prevenção e orientação familiar (LIMA, 2005).

Foi também com forte influência da Psicologia que a pesquisa em Educação se consolida no Brasil, a partir da década de 1930. Dentre as correntes psicológicas, principalmente a Psicometria influenciou a pesquisa educacional naquele período, servindo de base para estudos sobre a mensuração dos processos psicológicos envolvidos no ensino e aprendizagem de conteúdos escolares (MELLO, 1983; GATTI, 2001; ANGELUCCI et al., 2004). Ao início, a pesquisa educacional surge vinculada aos órgãos oficiais. Como exemplo, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi criado junto ao MEC no ano de 1938, com o propósito de realizar pesquisas para responder às demandas educacionais do período (GOUVEIA, 1971; MELLO, 1983). O INEP contava, naquela época, com um serviço de Psicologia aplicada às escolas, que trabalhava com testes de inteligência e medidas de aprendizagem (MELLO, 1983).

A partir de 1940, os estudos realizados em âmbitos universitários e não universitários no campo da Psicologia tiveram influências da psicologia genético-funcional, principalmente das ideias cognitivistas do suíço Jean Piaget (1896-1980), e buscavam exercer sua aplicação prática no contexto escolar (BANKS-LEITE, 1998; CAMPOS et al., 2004b; BEZERRA; ARAUJO, 2012). Os estudos buscavam compreender o desenvolvimento da cognição humana em sua relação com o meio externo, e tiveram propostas de aplicação concretas no contexto escolar, ainda que Piaget não tenha formulado propostas para tais implicações práticas (SILVA, 1989; LEÃO, 1999). Em relação à organização do ensino de conteúdos escolares, estudos influenciados por Piaget realizavam críticas à forma como a escola tradicional trabalhava o ensino de conteúdos em sala de aula (LEÃO, 1999). Salientava-se de que as crianças não deveriam ser tratadas de forma idêntica no momento de ensino, e por isso, deveria ser previsto um espaço no currículo para o planejamento individualizado de ensino, sendo esta considerada uma contribuição importante dos estudos piagetianos (SILVA, 1989). Banks-Leite (1998) indica que os estudos baseados em Piaget o consideravam um pesquisador que contribuiria para um trabalho pedagógico "moderno", em contraposição ao "tradicional", assim como postulava o escolanovismo, movimento educacional que teria deixado espaço aberto para penetração das ideias pedagógicas de Piaget no país (VASCONCELOS, 1998).

Fase de Profissionalização

A influência das teorias cognitivistas baseadas em Piaget também cresceu na educação a partir da regulamentação da Psicologia como profissão, no ano de 1962, quando se inicia a fase denominada de profissionalização (BARBOSA, 2012). Neste período muitas obras de Piaget foram traduzidas no país e as pesquisas em Psicologia nas universidades contribuíram ainda mais para a difusão da perspectiva funcionalista genético-funcional e suas possíveis aplicações na educação (CAMPOS et al., 2004b). Como exemplo desta influência, sabe-se que os postulados de Piaget inspiraram estudos que serviram de apoio teórico para o ensino de conteúdos em diversas disciplinas, como na matemática, ciências, leitura e escrita, etc., pensando como o objeto de conhecimento é construído pelos sujeitos em relação com seu desenvolvimento cognitivo, e valorizando a compreensão dos(as) estudantes sobre o processo de ensino (MORO, 2002). Como exemplo, seus postulados incentivaram o uso de materiais concretos em salas de aula para o trabalho com operações matemáticas, buscando a substituição da memorização mecânica dos conceitos matemáticos (SILVA, 1989).

Concomitantemente ao construtivismo de Piaget, estudos influenciados pelo *Behaviorismo*, desenvolvido principalmente nos Estados Unidos por B.F. Skinner (1904-1990), também estiveram presentes no pensamento educacional brasileiro e no apoio à organização do ensino, principalmente a partir da década de 1960 (CUNHA, 2004). O país foi influenciado pelo contexto social mundial, em que no período houve desencadeamento de industrialização tecnológica, e com isto a exigência de eficiência e produtividade do sistema escolar, o que levou à pressão por definição dos objetivos de ensino e dos processos de avaliação com mais clareza. Tais ideias foram influenciadas por estudos e conceitos provenientes da abordagem psicológica *Behaviorista*, com a presença de produções sobre as tecnologias de ensino e instrução programada na aprendizagem dos conteúdos escolares (GOUVEIA, 1971; SILVA, 1989), o que alguns autores afirmam que se configurou em uma tendência de ensino tecnicista no âmbito pedagógico (ANGELUCCI et al., 2004; AZANHA, 2005).

Segundo análise de Angelucci e colaboradores (2004), a partir dos anos 60 a Educação passou a ser tratada como assunto extremamente técnico ao buscar soluções para os problemas de ensino, tendo em vista a ideia de escolarizar a maioria da população. Encontra-se, neste aspecto, grande influência da taxonomia de Benjamim Bloom, de cunho *behaviorista*, com a descrição de objetivos educacionais baseados na mudança de

comportamento dos(as) estudantes. Tal teoria foi influente na organização do currículo e ensino de conteúdos no Brasil, principalmente na década de 1970, estando presente a tendência à operacionalização dos objetivos comportamentais nas propostas curriculares consequentes da Lei nº 5.692/71 (SILVA, 1989). No ano de 1971, a partir da Lei nº 5.692/71, o ensino de 1º e 2º grau foi reestruturado, e foi instituída a obrigatoriedade de 8 anos para o ensino fundamental, a partir da idade de 7 anos (HORTA,1998). É importante lembrar que, neste momento, o país vivia sob o regimento político da ditadura civil-militar, que prevaleceu de 1964 a 1984, e restringiu os direitos políticos da população, cerceando duramente sua liberdade de manifestação. As agências financiadoras internacionais marcaram presença nas políticas educacionais neste período no Brasil, como, por exemplo, o financiamento a partir do acordo MEC/USAID, que existiu entre o governo brasileiro e os Estados Unidos, e exerceu influência na reforma estabelecida pela Lei nº 5.692/71 (SILVA, 1989).

Vale considerar que o *Behaviorismo* formulou a proposta de tecnologias de ensino como uma forma individualizada de ensino, buscando resolver desigualdades de aprendizagem decorrentes das diferenças individuais dos(as) estudantes, no momento de avaliação de aprendizagem dos conteúdos escolares. As histórias diferentes das condições de vida dos(as) estudantes, com seus diferentes repertórios, influencia nas situações de ensino. Por conta disto, a ação planejada, com objetivos claros, seria importante para avaliar a aprendizagem do(a) estudante, em comparação com seu próprio repertório inicial (LUNA, 2002). Para chegar aos objetivos de ensino propostos, não se trataria os(as) estudantes de forma homogênea, mas sim em sua diversidade. A tecnologia educacional proposta por Skinner valorizava a importância de se ter em vista o planejamento das atividades de ensino, com critérios bem definidos tanto na consecução do ensino quanto na avaliação (id.ibid.). Tais ideias foram interpretadas de diversas formas no Brasil e, conforme aponta Luna (2002), muitas críticas às propostas de Skinner se baseiam em más interpretações.

Durante a década de 1970, o desafio da democratização do acesso à educação escolar, aliado à garantia de aprendizagem dos conteúdos escolares por todos os segmentos da população, principalmente os mais pobres, era grande, com alto índice de evasão e repetência (ROMANELLI, 2000). Silva (1989) aponta que um debate importante existente entre os educadores e pesquisadores brasileiros neste período foi sobre a desigualdade de oportunidades educacionais. Passou-se a questionar a escolaridade como indicador importante de mobilidade social, o que acabou induzindo à ideia de que a escola poderia ser dispensável na busca por igualdade social, originando posições contrárias à expansão das escolas naquele

momento. No Brasil, esta postura deu frutos tanto a estudos que buscavam propor o ensino de conteúdos levando em conta os contextos sociais diferenciados, quanto a pesquisas que buscavam mostrar como os elementos internos do próprio sistema educacional eram seletivos em relação às classes populares.

Além disso, estavam presentes no pensamento educacional brasileiro, desde os finais da década de 1960, estudos que traziam a tese de que melhorias no sistema educacional não reduziam a diferença entre o rendimento escolar de crianças ricas e pobres, ou brancas e negras, que era considerável. Não seriam as diferenças estruturais entre as escolas das diferentes classes sociais que produziam a desigualdade dos resultados de aprendizagem, mas outros fatores eram considerados para explicar a diferença nos rendimentos acadêmicos, como as características das famílias pobres (SILVA, 1989).

Neste sentido, se originaram no Brasil, a partir da década de 1970, os programas de educação compensatória que, com base nos pressupostos classificatórios das crianças, tinham como intuito suprir as demandas e déficits das crianças que supostamente teriam a tendência de apresentar as denominadas ‘dificuldades de aprendizagem’ dos conteúdos escolares (BARBOSA, 2012). Isto configurava um modelo compensatório de aplicação da Psicologia nas escolas, a partir do qual se buscava explicar o rendimento acadêmico dos(as) estudante, relacionando-o com seu nível-socioeconômico, considerando que as crianças de classes mais baixas não teriam as mesmas disposições cognitivas para aprender do que as crianças de classes favorecidas (LIMA, 2005; PATTO, 2000). Assim, eram formulados programas de caráter psicopedagógico para possibilitar a aprendizagem dos conteúdos escolares pelas crianças (LIMA, 2005).

Os programas de educação compensatória tiveram influência das teorias cognitivistas da Carência Cultural, originadas nos Estados Unidos a partir da década de 1960, na tentativa de acalmar as tensões produzidas pelas reivindicações dos movimentos das chamadas minorias raciais (PATTO, 1985; LIMA, 2005; BARBOSA, 2012). De acordo com as palavras de Hunt (1985, p.116), um dos autores influentes desta abordagem teórica:

“(…) a privação cultural pode ser considerada como a ausência de oportunidades do bebê e da criança pequena para ter as experiências necessárias ao desenvolvimento adequado daqueles processos centrais semiautônomos necessários à aquisição de habilidades necessárias para a utilização de símbolos linguísticos e matemáticos, e à análise de relações causais. (...) Tudo indica que é possível planejar ambientes institucionais em que crianças culturalmente deficientes, em virtude da classe social a que pertencem, possam ser supridas através de um conjunto de encontros com um ambiente planejado de tal forma que funcionem como um antídoto contra as experiências que provavelmente não tiveram”.

A partir do trecho destacado percebemos que, de acordo com esta teoria, as crianças de classes populares teriam tendência de apresentar déficits em seu desenvolvimento e, como Patto (1985) aponta, as dificuldades em aprender os conteúdos escolares que tais crianças apresentavam eram explicadas nestas teorias por suas deficiências psicológicas, de natureza exclusivamente cognitiva. As teorias da Carência Cultural influenciaram fortemente as concepções da Psicologia educacional, as práticas escolares no Brasil e a pesquisa educacional, para explicar o *não aprender* dos conteúdos escolares por parte de estudantes, principalmente das crianças pobres (PATTO, 1988; BARBOSA, 2012; BARBOSA; SOUZA, 2012).

Pesquisas que se guiavam por esta teoria influenciaram fortemente concepções sobre o fenômeno de fracasso escolar no período (ANGELUCCI et al., 2004), e como podemos ver pelas considerações de Patto (1988, p.72), estas concepções trouxeram visões limitantes à pesquisa educacional sobre o tema:

Se é verdade que o número de pesquisas sobre as causas da repetência e da evasão na escola pública de primeiro grau, em especial em suas duas primeiras séries, vem crescendo nas últimas duas décadas, é verdade também que esta linha de investigação vem mostrando sinais de cansaço: uma repetida aplicação de um modelo experimental de investigação tem produzido como resultado uma visão reificada da escola e de sua problemática. Mais do que isso, é visível que a crença na menor capacidade da criança pobre para aprender os conteúdos escolares tem sido uma constante nessas pesquisas, tanto mais presente quanto mais a “teoria da carência cultural” se estabelece no pensamento educacional brasileiro a partir do início dos anos setenta.

Podemos perceber pela citação que as pesquisas educacionais que abordavam aspectos sobre a aprendizagem de conteúdos escolares baseando-se nas teorias de carência cultural traziam baixas expectativas em relação ao processo de aprendizagem das crianças de classes populares. Os estudos de Angelucci e colaboradores (2004) ressaltam que, pelo menos até os anos 2000, houve forte tendência de psicologização deste fenômeno nas pesquisas.

Período da Crítica

Após esse período em que a Psicologia educacional desenvolvia suas produções e aplicações práticas baseadas em elementos de diversas correntes da Psicologia, algumas delas classificatórias e estigmatizantes, a partir da década de 80 se inicia o chamado *Período da Crítica (1981-1990)*, como identifica o estudo de Barbosa (2012). Tal período coincide com o processo de reabertura democrática pelo qual passava a sociedade brasileira, com o fim da ditadura civil-militar, em que diversos movimentos sociais se fortaleceram, criando mais espaços para a crítica social e manifestações, dando início a um período de lutas

sociais e um lento processo de retomada da democracia política (GATTI, 2001). O que também gerou ânsia de democratização política e social nas mais diversas áreas, entre elas a educação (BARBOSA, 2012). Neste sentido, em 1984 ocorreu a redemocratização política do país e, em 1988, a promulgação da nova Constituição, que reafirmou a universalização do acesso à educação escolar de forma gratuita e o compromisso do Estado para com ela. A Constituição brasileira de 1988 ampliou o conceito de educação básica, englobando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que deveria refletir em maior acesso da população à escolarização formal. A partir desta expansão, novos desafios foram colocados, como a busca por qualidade de ensino, principalmente para os setores mais pobres da população. Neste período, iniciou-se discussão entre pesquisadores e educadores sobre a real democratização da escola, e a preocupação com a produção do fracasso escolar, uma vez que eram consideráveis as taxas de evasão e a não aprendizagem das camadas mais pobres da população, que começaram a ter maior acesso à educação naquele momento (OLIVEIRA, R., 2007).

As explicações classificatórias e com foco sobre a criança que *‘não aprende’*, que em sua maioria eram crianças de classes populares, sofreram muitas críticas por dentro do próprio campo teórico e prático da Psicologia Educacional (ANGELUCCI et al., 2004; LIMA, 2005; BARBOSA; SOUZA, 2012; BARBOSA, 2012). Naquele momento, inclusive a nomenclatura “Psicologia educacional” começou a ser questionada e interpretada como conservadora, havendo um aumento na denominação da área como “Psicologia escolar”, com vistas a se diferenciar do pensamento anterior (BARBOSA; SOUZA, 2012). A partir da década de 1980 o cognitivismo começa a ser criticado, e fica evidente que fatores sociais e culturais não podiam ser deixados de lado nas considerações sobre processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares (ALMEIDA, 2002; PLACCO, 2002). Elementos da teoria cognitivista de Piaget, por exemplo, começaram a ser questionados pela ênfase dada aos estágios iniciais de desenvolvimento das crianças. As aplicações práticas na escola decorrente de seus postulados também foram criticadas. (SILVA, 1989).

Posições críticas diretamente sobre a teoria cognitivista da “carência cultural” e educação compensatória demarcam o período de crítica dentro da Psicologia educacional (CARVALHO, 2011; BARBOSA, 2012; BARBOSA; SOUZA, 2012), como podemos notar nas considerações de Patto (1985, p.219):

“Após vários anos de produção acrítica nesta área e de importação não-criticada da abordagem norte-americana a este tema, começam a tomar corpo as publicações que questionam a validade dos conceitos e do conhecimento acumulado sobre as

populações “carençadas”, dos programas de educação compensatória, bem como dos pressupostos filosóficos e políticos em que se baseiam.”

“(...) Assim, no próprio perfil psicológico da criança erroneamente chamada de “carente cultural”, que resulta de pesquisas desta natureza, predominam os mitos e os preconceitos; entre os instrumentos de mensuração frequentemente utilizados sobressaem os testes psicológicos. A inadequação destes instrumentos de medida, sobretudo das provas de avaliação da inteligência, vem sendo há muito apontada por vários pesquisadores, o que não impede que continuem a ser utilizados não só para fins de pesquisa mas, o que é ainda mais grave, para determinar o destino educacional dos filhos dos oprimidos” (p.222).

Em vista disso, Patto (1985) ressaltava a necessidade de se buscar abordagens teóricas alternativas de compreensão e atuações educativas para o ensino de conteúdos junto às classes populares, de maneira transformadora e não conservadora ou estigmatizante como as difundidas até então. É essa a tentativa que se colocou no período chamado de *Psicologia educacional e escolar e a reconstrução (1990-2000)*, segundo Barbosa (2012).

Fase da Psicologia educacional e escolar e reconstrução

Esta fase representou uma tentativa de superar a fase anterior de crítica e propor novas bases teóricas e práticas para a área da Psicologia educacional ou escolar, com a preocupação pela aprendizagem de conteúdos dos(as) estudantes. Foi o período de maior produção da Psicologia educacional, tratando sobre diversas temáticas e buscando sua reformulação epistemológica (BARBOSA, 2012).

Houve um movimento dentro da própria produção da ciência psicológica na tentativa de superar um reducionismo em seu objeto de estudo, que no princípio focava quase exclusivamente o indivíduo que age em resposta ao meio (LIMA, 1990; BARBOSA, 2012). A busca por mudanças teóricas e práticas na área da Psicologia educacional sobre a forma de abordar aspectos da vida escolar e os processos de ensino de conteúdos pode ser observada na caracterização de Barbosa e Souza (2012, p.170):

“Nessa visão, tem-se como *objeto de interesse* a investigação e intervenção nos contextos educacionais e processos de escolarização. Compreende-se que o “não aprender” está relacionado a toda uma produção do fracasso escolar, cujas origens se referem a uma multiplicidade de fatores intervenientes, incluindo as políticas públicas educacionais, a formação docente, o material didático, a organização do espaço escolar, entre outros”.

A partir deste trecho podemos perceber o esforço, mesmo que não de forma linear, na mudança do foco individual em torno da aprendizagem de conteúdos pelo(a) estudante, para a busca por compreender os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos na escola de uma maneira mais ampla. Neste momento, as concepções de *fracasso escolar* e

queixas escolares estão presentes buscando explicar, a partir de uma ótica histórica e sociopolítica, os ‘problemas de aprendizagem’, antes explicados pela individualidade de uma ‘criança-problema’ (LIMA, 2005; CARVALHO, 2011; BARBOSA; SOUZA, 2012). Os novos postulados provinham de correntes sócio-históricas da psicologia, baseadas principalmente nos postulados do materialismo histórico-dialético (LIMA, 2005). Tais concepções buscam superar as explicações reducionistas sobre a criança que ‘não aprende’, provenientes da Psicometria e do modelo clínico-médico de atuação dos profissionais da Psicologia educacional (BARBOSA, 2012). O foco de análise deixa de ser apenas a criança, ou seu ambiente tido como carente culturalmente, e passa a ser um fracasso escolar produzido pelo próprio sistema educacional como um todo, ou seja, o que ocorre no próprio processo de escolarização que leva certas crianças a não aprenderem os conteúdos escolares (PATTO, 1988; CARVALHO, 2011; BARBOSA, 2012).

Conceitos psicológicos antes tidos como absolutos nas pesquisas educacionais sofrem transformações, devido à necessidade de teóricos da Psicologia buscarem outras áreas das ciências humanas, como a Antropologia e a Sociologia para explicar o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem de conteúdos escolares (LIMA, 1990). Dentro desta produção, algumas abordagens que já estavam presentes desde o início tiveram sua presença mantida, como é o caso da corrente cognitivista de Piaget. Entre os anos 1980 e 1990, se observou, inclusive, um aumento dos trabalhos feitos no Brasil com base no construtivismo de Piaget, tanto em pesquisas da Psicologia como da área de Educação, sendo tal corrente teórico-prática hegemônica do período (SILVA; DAVIS, 2004), assim como as novas metodologias de ensino inspiradas em Emilia Ferreiro (SILVA, 1989). Mas, neste momento de busca por referências em outras áreas, grupos piagetianos de pesquisa iniciaram um debate sobre as concepções construtivistas, sendo que alguns deles revisaram análises, com tendência de abordar aspectos históricos e culturais no desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de conteúdos escolares, além dos elementos intrapsicológicos (CAMPOS et al., 2004b).

Neste período, também, o acesso facilitado às obras da teoria Histórico-Cultural, desenvolvida principalmente pelo soviético Lev Vygotsky (1896-1934), possibilitou um aumento de estudos utilizando seu referencial, trazendo concepções voltadas ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem escolar (CAMPOS et al., 2004; FREITAS, 2004; SILVA; DAVIS, 2004; BEZERRA; ARAUJO, 2012), diferentes das concepções postuladas pelos estudos construtivistas (FREITAS, 2004; SILVA; DAVIS, 2004). A psicologia Histórico-Cultural considera a

aprendizagem de conteúdos escolares como essencial para o desenvolvimento cognitivo, e não condicionada por tal desenvolvimento. Os processos culturais têm extrema importância na teoria de Vygotsky para a constituição dos conhecimentos pelas pessoas, sendo a inteligência produto das relações sócio-históricas, e não algo individual ou herdado geneticamente (PINO, 2002).

Apesar de a teoria Histórico-Cultural ter sido desenvolvida há muitas décadas, a partir de um olhar histórico e cultural sobre o desenvolvimento das funções psíquicas e aprendizagem de conteúdos escolares, os postulados desta teoria chegaram ao Brasil somente no final da década de 80, com obras traduzidas nos Estados Unidos (LIMA, 1990; FREITAS, 2004). A entrada das ideias de Vygotsky no cenário educacional animou um debate acadêmico entre pesquisadores sobre sua teoria e a do construtivismo piagetiano. Estudos analisaram as diferenças entre tais teorias, muitas vezes as aproximando de maneira equivocada, como relatou o estudo de Freitas (2004) sobre as formas de apropriação das concepções de Vygotsky, nas reuniões da ANPEd de 1998 a 2004.

Fase novos rumos (?)

É na continuidade das aspirações por se reformular que caminhou a área de produção e atuação da Psicologia educacional até a fase denominada por Barbosa (2012) como “*Novos rumos?*”, que se deu a partir de 2000 até os dias atuais. Segundo Barbosa (2012, p.120), é uma fase em que “estamos ainda em um tempo de reconfigurações, olhando para nosso passado tentando avaliar o presente com a finalidade de renovar nossas teorias e práticas no futuro”. É salientada a importância de, dentro da área de Psicologia educacional, continuarmos buscando formulações teóricas que embasem uma prática compromissada e voltada para a melhoria das questões educacionais em nosso país (CALDAS, 2005; LIMA, 2005; BARBOSA; SOUZA, 2012).

A caracterização do processo histórico da área da Psicologia educacional mostra suas contribuições e também fases de busca por superar formulações estigmatizantes sobre os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, marcada por descontinuidades (BARBOSA, SOUZA; 2012). Diferentes correntes psicológicas estiveram presentes nas pesquisas e concepções educacionais, dando suporte aos temas sobre ensino e aprendizagem de conteúdos na escola. A influência da Psicologia não se deu de forma homogênea ou linear, havendo mais de um modelo teórico influenciando a educação (CARVALHO, 2002; LIMA, 2005). É o que mostra também a obra “*Psicologia & Educação*

– revendo contribuições”, organizado por Placco (2002), que teve como objetivo realizar um balanço das contribuições teóricas da Psicologia à Educação nos últimos 30 anos, a partir da sistematização de textos componentes de mesa redonda do Grupo de Trabalho ‘Psicologia da Educação’ da ANPED em 1999. No momento, foi consenso entre pesquisadores e educadores presentes no GT de que nenhuma das teorias psicológicas teve exclusividade de influência por longo período no cenário educacional brasileiro. Concorreram todas as abordagens, umas de formas mais destacadas e aprofundadas, outras de forma mais sutil ou tentando fazer uma síntese de princípios e procedimentos sobre processos de desenvolvimento e ensino e aprendizagem de conteúdos escolares (PLACCO, 2002).

Cada teoria traz diferentes pontos de vista sobre o papel da escola, sobre os processos de ensino de conteúdos escolares e diferentes concepções de indivíduo que aprende. Algumas concepções, por exemplo, trazem avanços, ao passo que outras contribuem para uma visão individualista do aluno (ANGELUCCI et al., 2004). Assim, contribuições ou implicações negativas para a educação escolar podem estar implicadas, quando pensamos no ensino de conteúdos escolares de maneira formal pela escola, para todas as pessoas. É importante ressaltar que as concepções psicológicas sobre o ensino e aprendizagem no Brasil tiveram predomínio de influência de acordo com o contexto socioeconômico do momento (PATTO, 2000). Isto demonstra como a escola e os processos dentro dela estão intimamente relacionados à dinâmica da realidade social, sendo influenciada por esta, e vice-versa. Por isso também é que, ao se pensar nos processos que ocorrem dentro da escola, é importante aliar tal análise ao contexto social.

Como se pode notar pelo histórico aqui traçado, no Brasil, desde o início do século XX, a ciência psicológica esteve como alicerce de práticas pedagógicas e de produções científicas em educação, constituindo o campo da Psicologia educacional. Diferentes teorias da psicologia estiveram presentes no ideário pedagógico e nas pesquisas educacionais do país. Esta presença se deu de modo descontínuo, uma vez que não houve uma única corrente psicológica influenciando as práticas educacionais e a pesquisa educacional no Brasil (CARVALHO, 2002; PLACCO, 2002; ANGELUCCI et al., 2004; LIMA, 2005). Por conta disto, e também pelo fato de que cada abordagem traz visões muito distintas sobre o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, não há como generalizar o conhecimento psicológico quando se fala na relação entre Psicologia e Educação (LIMA, 1990). Algumas teorias trazem uma visão mais individualista da aprendizagem escolar (ANGELUCCI et al., 2004), ou ainda, conforme afirma Patto (2000), teorias provenientes da Psicologia muitas

vezes trouxeram visões até preconceituosas, com proposições de que estudantes de origem ou de contextos pobres não aprenderiam como outros estudantes e, por isso, o currículo da escola não deveria ter tanto conteúdo instrumental, mas sim elementos que não exigissem muito do alunado.

Ao contrário disto, defendemos que os conhecimentos psicológicos sobre as bases do desenvolvimento e da aprendizagem forneçam subsídios para a educação no sentido de maximizar os resultados da aprendizagem escolar (DAVIS; OLIVEIRA, 1990). Atualmente, estudos vêm demonstrando, internacionalmente, que teorias da aprendizagem com suporte da psicologia vêm incorporando elementos de análise que correspondem às novas necessidades educativas, no atual contexto de sociedade da informação (AUBERT et al., 2008). Racionero e Padrós (2010) destacam a importância de elementos como o diálogo para os processos de aprendizagem atualmente, devido às mudanças sociais nas últimas décadas e a tendência de maior diálogo nos âmbitos sociais e institucionais. Na mesma direção, Mello (2012) aponta um movimento de incorporação de diferentes elementos para explicar a aprendizagem nas teorias ao longo das últimas décadas, analisando desde a visão tradicional de aprendizagem, passando pelas teorias construtivistas de Ausubel e Piaget, até teorias baseadas na psicologia Histórico-cultural e em estudos interculturais da Psicologia. É analisado um movimento de incorporação de elementos intersubjetivos nos processos de aprendizagem, como o diálogo e a cultura, diferentemente de teorias de aprendizagem anteriores, como as construtivistas, segundo as quais a aprendizagem era geralmente explicada por elementos intrapsicológicos do estudante, por exemplo, os esquemas mentais de conhecimento prévio.

Ao considerar o histórico de elementos trazidos pelas diferentes correntes da Psicologia à área educacional, sejam na pesquisa ou na prática escolar, e também as mudanças que são apontadas em sua forma de análise das situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, o presente estudo buscou evidenciar numa revista que nasceu com a proposta de articulação entre a educação escolar e outras áreas de estudo, como a psicologia, a evolução das contribuições da psicologia no que tange à aprendizagem instrumental em sua maneira formal pela escola, a partir de pesquisa bibliográfica. Neste sentido, a revista *Cadernos de Pesquisa* foi escolhida como fonte para a pesquisa bibliográfica realizada no presente estudo.

IV. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Nesta seção, abordaremos os caminhos metodológicos que percorremos como forma de buscar atingir os objetivos desta pesquisa. O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de publicações científicas em educação e, por isto, primeiramente trazemos algumas considerações sobre a constituição de uma pesquisa bibliográfica, tendo como referência os estudos de Salvador (1973) e Lima e Miotto (2007). Em seguida, apresentamos o método utilizado para a organização e análise dos dados investigados nas publicações, pautado na análise de conteúdo, proposto por Bardin (2004), identificando os critérios de seleção e de análise de tais publicações.

4.1. Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica consiste em um estudo teórico elaborado a partir de análises de documentos escritos (fontes), articulados com a reflexão pessoal do(a) pesquisador(a) (LIMA; MIOTO, 2007). Na realização da investigação é importante garantir o rigor metodológico e, para isto, a pesquisa bibliográfica deve implicar um conjunto ordenado de procedimentos atentos ao objeto de estudo, não sendo realizada de forma aleatória (SALVADOR, 1973; LIMA; MIOTO, 2007). Desta forma, se segue uma sequência ordenada de procedimentos que precisam estar sempre orientados pelos objetivos propostos na pesquisa (SALVADOR, 1973; LIMA; MIOTO, 2007).

A pesquisa bibliográfica, geralmente, é utilizada para estudos de caráter exploratório-descritivo, por possibilitar o alcance a uma gama ampla de informações distribuídas em diversas publicações, e auxiliar a construir ou definir um quadro conceitual do objeto a ser pesquisado (Ibid.). É uma maneira de produzir conhecimento científico e gerar a formulação de hipóteses e interpretações a respeito de temas, que podem servir de início para outras pesquisas na mesma área. Salvador (1973) aponta que da pesquisa bibliográfica podem ser obtidas dois tipos de publicação: “revisão de conjunto” e “tratado”. A primeira consiste em um estudo de revisão e análise de informações já publicadas sobre um tema específico, e o “tratado” se refere a uma apresentação ampla de conhecimentos de uma disciplina específica. Na presente investigação, buscamos apresentar uma revisão de conjunto, ao revisar e analisar informações publicadas sobre o ensino de conteúdos escolares e seu vínculo com a Psicologia,

tendo como recorte um periódico científico da área educacional no Brasil, no caso, os Cadernos de Pesquisa.

O principal método utilizado nesta pesquisa bibliográfica foi a Análise de Conteúdo, que foi desenvolvido na década de 1940, nos Estados Unidos, com o objetivo de buscar critérios objetivos para a interpretação e análise de mensagens e conteúdos de informação contidos em diversas fontes, como livros, artigos de revistas, jornais, e televisão. A partir do uso do computador e de estudos científicos sobre a Análise de Conteúdo, tal método foi se aperfeiçoando ao longo dos anos (BARDIN, 2004). Na década de 1970, Laurence Bardin propôs diversas técnicas a serem utilizadas na análise de conteúdo, que permitem uma análise quantitativa e qualitativa dos conteúdos das mensagens em questão. Assim, a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2004, p.37), corresponde a

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Em sua obra, Bardin (2004) apresenta diferentes técnicas que podem ser utilizadas em pesquisa, conforme o objetivo da análise. Uma das técnicas apresentadas é a “análise categorial”, utilizada no presente estudo. A análise categorial é a técnica mais antiga em análise de conteúdo, e também a mais utilizada (id.ibid.). Consiste em organizar o texto em categorias conforme agrupamento analógico, sendo que “entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 2004, p.147).

Com base nisto, a partir da análise temática, nos debruçamos sobre o conteúdo das publicações dos Cadernos de Pesquisa que discutem o ensino de conteúdos escolares, com suporte da psicologia, entre 1980 e 2012. A seguir, apresentamos os procedimentos utilizados para desenvolver a análise dos conteúdos das publicações, como os critérios de busca e de seleção dos artigos, e os critérios para se desenvolver a análise temática.

4.2 Percurso Metodológico

Como já indicado, a presente dissertação faz parte de pesquisa maior desenvolvida junto ao NIASE, que buscou identificar as produções referentes aos princípios da Aprendizagem Dialógica de Dimensão Instrumental, Inteligência Cultural e Igualdade de

Diferenças, em três importantes revistas de educação: Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade e Revista Brasileira de Educação, entre 1980 e 2010. Em relação ao princípio de Inteligência Cultural foram buscados os artigos que traziam referência à base psicológica das produções, e para o princípio de Dimensão Instrumental foram buscados artigos que trazem questões relacionadas ao ensino de conteúdos escolares. Foi verificado, a partir da pesquisa maior, um desinvestimento das produções na psicologia como suporte às produções sobre o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares (MELLO, 2012b). Desta forma, o presente trabalho teve como recorte a busca por aprofundar os elementos de compreensão desta constatação, e identificar os elementos teóricos que a psicologia trouxe para discussões sobre os processos de ensino de conteúdos em sua maneira formal, como o ensino de leitura e escrita, matemática, línguas e informática, em publicações científicas, nas últimas três décadas.

Como fonte para esta pesquisa, foi delimitada a análise de conteúdo dos artigos dos Cadernos de Pesquisa, das décadas de 1980, 1990 e 2000. Primeiramente, conforme indica Salvador (1970) para a realização de pesquisa bibliográfica, foi necessário fazer um levantamento das fontes relacionadas ao tema de investigação.

Levantamento bibliográfico

Foi realizado um levantamento bibliográfico relacionado ao objeto da pesquisa nos Cadernos de Pesquisa de número 32 a 147 publicados (referente ao período de 1980 a 2012). O intervalo dos números publicados de 32 a 107 foi pesquisado através da plataforma online da revista⁶, no sítio da internet da Fundação Carlos Chagas, e os números de 108 a 147 publicados foram pesquisados na plataforma de busca do *Scielo*. Nesta primeira etapa, através do levantamento bibliográfico, captamos artigos que trazem a presença de correntes teóricas da psicologia, ou que trazem temáticas relacionadas à dimensão instrumental, para também identificar os artigos que articulam estes dois eixos. Foram utilizadas palavras como descritores de busca para a captação dos artigos nos Cadernos de Pesquisa, às quais compreendemos que têm ligação direta com o tema da investigação. Vale considerar que a captação na base da plataforma online da revista foi feita através da ordem cronológica dos números publicados pelo periódico, em que se investigaram os artigos por ordem do sumário de cada número, pois o instrumento de pesquisa de busca de descritores no site apresenta os artigos de forma não cronológica. Assim, para garantir a captação de todos os artigos de

⁶ http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta_cadernos.php?area=publicacoes

forma cronológica, o levantamento foi feito segundo os números da revista, e optou-se por seguir desta forma o levantamento na base do Scielo para manter o mesmo padrão metodológico desde o início.

As palavras utilizadas para captar os artigos que têm presença da Psicologia foram: *inteligência; pensamento; desenvolvimento; desenvolvimento cognitivo; Vygotsky, vigotski, vygotki, vigotski, vigotskii; Piaget; Ausubel; Bruner; construtivismo-construtivista; Mead; mente; teste(s); reflexão-reflexividade*. Para captar os artigos que abordam a dimensão instrumental da educação foram utilizadas as seguintes palavras: *ensino/ensinar; aprendizagem; conhecimento, conteúdo, conceito, competência, habilidade, saber (e todos no plural); conhecimento popular/saber popular, cultura, popular*. Os artigos captados foram os que continham os descritores no título, nas palavras-chave ou no resumo dos artigos. Alguns artigos da revista não possuem resumo, como é o caso do artigo “Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional”, de Maria Laura Franco, do ano de 1990 e do artigo “Alfabetização em revista: uma leitura”, de Yara Lucia Esposito, de 1992. Em casos como estes, foi feita a leitura do artigo na íntegra para identificar se tinha relação com a pesquisa.

Na captação dos artigos referentes à dimensão instrumental, notou-se pelo resumo que em alguns deles também estavam presentes teorias psicológicas, mas tais artigos não haviam sido captados pelos descritores referentes à Psicologia. Desta forma, foram adicionados os descritores ‘*psicologia*’, ‘*Emilia Ferreiro*’, ‘*behaviorismo*’ ‘*psicanálise*’, na tentativa de encontrar os artigos que não estavam sendo captados pelos descritores referentes à Psicologia. Um exemplo é o artigo “Uma escolinha de saber miúdo”, de Claudia Davis, do ano de 1990, que foi captado pelos descritores ‘*aprendizagem*’, ‘*ensino*’, e ‘*conhecimento*’, referentes à dimensão instrumental da educação, mas pela leitura do resumo foi percebido que trazia referência direta à teoria construtivista de Emilia Ferreiro. Os descritores utilizados para captar os artigos referentes à psicologia e à dimensão instrumental estão expostos abaixo na Tabela 1, para melhor visualização sobre a busca dos artigos.

Tabela 1– Descritores utilizados para buscar e captar artigos.

Descritores	
Referentes à psicologia	Inteligência
	Ausubel
	Construtivismo-construtivista
	Pensamento
	Mente
	Desenvolvimento Cognitivo
	Bruner
	Teste(s)

	Desenvolvimento	Reflexão-reflexividade
	Mead	Piaget
	Vygotsky, vigotski, vygotiski, vigotsky, vigotskii	Adicionados: psicologia, Emilia Ferreiro, behaviorismo, psicanálise
Referentes à dimensão instrumental da educação	ensino/ensinar;	
	aprendizagem;	
	conhecimento, conteúdo, conceito, competência, habilidade, saber (e todos no plural);	
	conhecimento popular/saber popular, cultura, popular.	

A partir da busca pelos descritores nas três décadas, foram captados 115 artigos no período de 1980 a 1989, 108 artigos entre 1990 e 1999 e 186 artigos entre 2000 e 2012. Da captação, aconteceu de um mesmo artigo ser apreendido por diferentes descritores. Também, dos artigos captados pelos descritores, percebeu-se, a partir do título ou resumo dos artigos, que muitos artigos não traziam discussão direta com a psicologia ou a dimensão instrumental da educação. É o caso do descritor “reflexão”, que captou diversos artigos, mas que muitos destes artigos se remetiam à reflexão que os artigos trazem sobre determinado assunto, e não às questões da psicologia.

Assim, foi feito um refinamento de seleção, a partir de segunda leitura do resumo de todos os artigos captados, para selecionar apenas os artigos que traziam vinculação direta com a psicologia ou com a dimensão instrumental da educação. Nesta primeira seleção, foram selecionados os artigos que têm presença da psicologia (quando, no resumo, o(a) autor(a) declara alguma abordagem da psicologia como base teórica ou quando conceitos da psicologia estavam presentes), os artigos que abordavam o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, e os que traziam os dois focos, ou seja, abordavam a dimensão instrumental da educação com base em alguma teoria da psicologia. Após este refinamento, foram selecionados 72 artigos na década de 1980, 64 artigos na década de 1990 e 71 artigos na década de 2000. A Tabela 2, abaixo, expõe o número de artigos captados e selecionados para cada década.

Tabela 2 - Quantidade de artigos captados e selecionados para análise de acordo com os descritores e refinamento de seleção na Revista Cadernos de Pesquisa, nas três décadas.

Revista	Artigos 1980-1989		Artigos 1990-1999		Artigos 2000-2012	
	Captados	Selecionados	Captados	Selecionados	Captados	Selecionados
Cadernos de Pesquisa	115	72	108	64	186	71

A leitura dos resumos foi realizada com o auxílio de um quadro montado com campos para serem preenchidos para que fosse identificado, nos artigos selecionados, quais

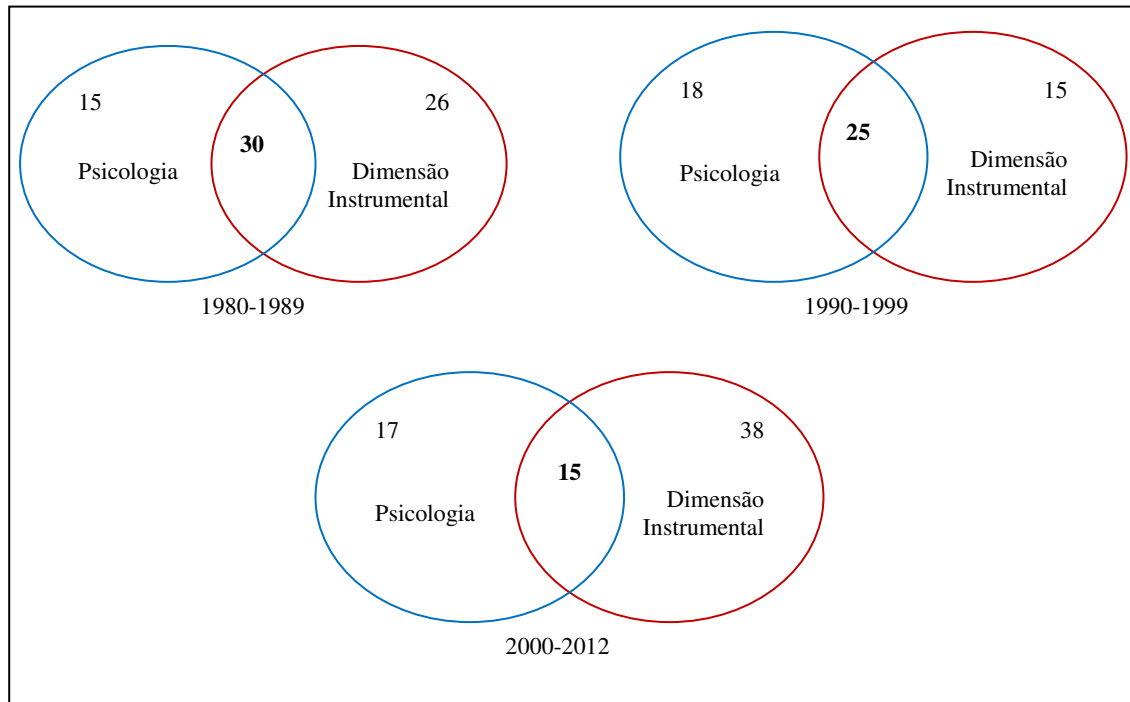
trazem, ao mesmo tempo, discussão sobre a dimensão instrumental da educação com base em alguma corrente teórica da Psicologia. Os campos estabelecidos foram: identificação do artigo; principais conceitos explícitos pelo resumo do artigo; se o resumo tem relação com psicologia e/ou com ensino e aprendizagem de conteúdo escolar (o modelo de quadro para organização do resumo pode ser visto no Apêndice I).

A partir do preenchimento dos campos do quadro montado, foi possível identificar, nas três décadas, quantos e quais artigos selecionados:

- têm presença de correntes da psicologia abordando temas diversos que não o ensino e aprendizagem de conteúdo escolar;
- trazem somente questões relacionadas à dimensão instrumental, sem presença de correntes teóricas da psicologia e;
- têm intersecção, abordando a dimensão instrumental com base na psicologia.

Pelo preenchimento da ficha de organização dos resumos, foi possível identificar que, na década de 1980, o número de artigos selecionados que trazem teorias psicológicas foi de 15 artigos; o número de artigos que abordam a dimensão instrumental foi de 26 artigos e o número de artigos que abordam dimensão instrumental com base na psicologia foi de 30 artigos. Na década de 1990, o número de artigos selecionados que abordam assuntos relacionados à psicologia foi 18 artigos; o número de artigos relacionados à dimensão instrumental foi 15 artigos e o número de artigos que trazem a dimensão instrumental da educação com base em teorias da Psicologia foi 25 artigos. De 2000 a 2012, 17 artigos trazem correntes teóricas da psicologia; 38 artigos abordam a dimensão instrumental e 15 artigos trazem questões sobre a dimensão instrumental da educação, com base em teorias psicológicas. A Figura 1 ilustra o número de artigos selecionados nas três décadas conforme as possibilidades de identificação quanto à presença da psicologia, presença de questões sobre a dimensão instrumental e presença da dimensão instrumental com base na psicologia.

Figura 1 - Número de artigos selecionados nos Cadernos de Pesquisa, nas três décadas, que trazem somente Psicologia, somente dimensão instrumental ou abordam dimensão instrumental com base na Psicologia.



A partir desta primeira seleção, pensando no objeto da presente pesquisa - a presença das correntes teóricas da Psicologia como suporte às discussões sobre ensino de conteúdos escolares -, optamos por analisar somente os artigos que, em cada década, trazem discussão sobre ensino de conteúdos escolares, vinculado a alguma corrente teórica da Psicologia, totalizando 70 artigos.

Assim, os artigos que somente trazem temáticas sobre a dimensão instrumental, sem a presença da psicologia, e os artigos que somente têm presença da psicologia, desvinculados do debate sobre a dimensão instrumental da educação, não foram analisados. Consideramos importante investigar que áreas e teorias vêm dando suporte para as discussões sobre ensino de conteúdos nas produções que abordam a dimensão instrumental sem a presença da psicologia, e também compreender que temas a psicologia vem trazendo para o debate educacional (quando não vinculada ao ensino de conteúdos). Entretanto, por não ser o foco imediato deste trabalho, acreditamos que tais produções podem ser investigadas em uma pesquisa futura.

Uma vez selecionados e identificados os artigos de cada década a serem analisados, realizamos a análise de conteúdos dos artigos seguindo os passos para realizar a análise categorial propostos por Bardin (2004), os quais apresentaremos no seguinte item.

A Análise de Conteúdo dos artigos selecionados

A análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2004), organiza-se em três fases distintas, que são: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1. Fase de Pré-Análise

A primeira fase, de pré-análise, é a fase de organização, tendo por objetivo “*tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise*” (BARDIN, 2004, p.89). Bardin (2004) salienta que esta fase pode ser flexível, ou seja, aberta ao uso de novos procedimentos no decorrer da análise, mas deve ser precisa. Esta fase consiste geralmente de três pontos: escolha dos documentos que serão analisados, formulação das hipóteses – quando houver – e objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. De acordo com a autora, tais indicadores são construídos a partir da hipótese, ou estas são criadas na presença de certos índices. Para buscar cumprir os objetivos da pré-análise, a autora descreve cinco passos a serem realizados, sendo estes: a) leitura flutuante, b) escolha dos documentos, c) formulação das hipóteses e objetivos, d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores e e) preparação do material. Os cinco passos, embora possam ser flexíveis, constituem-se de critérios para que se possa cumprir o objetivo da fase de pré-análise. Descreveremos a seguir como realizamos estes cinco passos na presente pesquisa e os critérios utilizados.

As duas primeiras fases, *leitura flutuante* e a *escolha* dos documentos, foram realizadas junto à fase de levantamento bibliográfico descrita anteriormente.

a) *Leitura Flutuante*: consiste no primeiro contato com os documentos a serem analisados, deixando surgir impressões sobre os materiais, sendo possível também o surgimento de hipóteses. Na presente pesquisa, a leitura flutuante foi realizada a partir dos resumos dos artigos, na fase de levantamento bibliográfico.

b) *Escolha dos documentos*: os documentos, de acordo com a autora, podem ser determinados anteriormente ou, então, a partir do objetivo determinado a priori, em que o universo de documentos é selecionado a partir de sua possibilidade de oferecer informações sobre o problema que foi levantado. Uma vez que o universo esteja demarcado, torna-se necessário realizar o que a autora chama de *constituição de um corpus*, ou seja, “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (p.90). No caso da presente pesquisa, o universo de documentos corresponde à revista *Cadernos de Pesquisa* e se constituiu a partir dos objetivos que se tinha de investigar a relação entre Psicologia e discussões sobre ensino de conteúdos escolares. Os *Cadernos de Pesquisa* é a revista mais antiga na área educacional, trazendo historicamente a relação entre Psicologia e Didática. Além disso, na pesquisa maior da qual esta investigação faz parte, foi uma das três revistas pesquisadas. Desta forma, os *Cadernos de Pesquisa* foi o universo anteriormente demarcado para análise, e o *corpus* se constitui dos artigos que foram analisados no período específico de 1980 a 2012, a partir do recorte específico desta pesquisa: suporte das abordagens psicológicas para ensino de conteúdos escolares. Este *corpus* foi definido a partir dos descritores utilizados para a busca dos artigos, já descritos, e pela ficha descritiva dos resumos, que identificou quais artigos abordavam temas sobre ensino de conteúdos vinculado à Psicologia, o que resultou em 70 artigos.

Bardin (2004) aponta regras para que a constituição do *corpus* de análise se pautem em critérios objetivos. Uma das regras é a “regra de exaustividade”, que significa levar em conta todos os elementos do *corpus*, não deixando de fora “qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, por aparentemente não interessar) que não possa ser justificável no plano do rigor” (p.90). No caso da presente pesquisa, todos os 70 artigos selecionados para análise a partir dos descritores de busca e que traziam relação entre Psicologia e ensino de conteúdos foram mantidos, de forma a garantir a regra de exaustividade.

A segunda regra que Bardin (2004) coloca como fundamental na constituição do *corpus* a ter seu conteúdo analisado é a “regra da representatividade”. Esta regra consiste em efetuar a análise em uma amostra, desde que o material escolhido seja condizente com isso, sendo a amostra uma parte realmente representativa do universo inicial, e assim, neste caso, os resultados obtidos poderão ser generalizados ao todo. Em nosso caso, o universo inicial corresponde às revistas científicas em educação consideradas na pesquisa maior do

NIASE, a qual este estudo está vinculado, no caso, Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade e os Cadernos de Pesquisa. A amostra considerada para análise foi o periódico Cadernos de Pesquisa, considerada como representativa por ser a revista mais antiga na área de educação, com alto fator de impacto, e por ser, das três revistas consideradas na pesquisa maior, a que se observou maior vínculo entre a psicologia e a didática no estudo do panorama geral das produções.

A terceira regra que Bardin (2004) estabelece para a constituição do *corpus* é a “regra da homogeneidade”, que corresponde ao critério de que “*os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha*” (p.91). Para selecionar os artigos que foram analisados na presente pesquisa utilizamos o critério da busca por descritores, que identificou os artigos a serem analisados, em conjunto com o critério da presença da psicologia abordando temas de ensino de conteúdos escolares.

A última regra estabelecida pela autora é a “regra da pertinência”, que diz respeito à adequação dos documentos escolhidos enquanto fonte de informação correspondente ao objetivo que suscita a análise. Consideramos que os artigos selecionados cumprem esta pertinência requerida, uma vez que foram produzidos na revista Cadernos de Pesquisa, e foram selecionados de acordo com critérios que tinham como base a questão de pesquisa orientadora.

Uma vez escolhido o material de análise, passamos ao terceiro passo da fase de pré-análise, que corresponde à *formulação das hipóteses e dos objetivos*.

c) *A formulação das hipóteses e dos objetivos*: consiste em estabelecer uma afirmação provisória com a proposta de verificá-la a partir dos procedimentos de análise. Este é um passo que pode ser realizado na fase de pré-análise, mas Bardin (2004) ressalta que não é necessário ter-se como guia hipóteses para proceder à análise. No caso do presente estudo, gerada a partir de um recorte específico da pesquisa na qual se insere, partimos de uma constatação obtida nesta pesquisa maior, a de que a relação entre a psicologia e a educação está fragilizada nas produções científicas da educação, comparada às décadas anteriores. Partindo disto, surgiram questionamentos a respeito do suporte que as abordagens da psicologia vêm dando para as discussões sobre ensino de conteúdos escolares, e por isso a necessidade de se investigar tal relação nas décadas a serem analisadas das produções.

d) *A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*: o quarto passo da pré-análise diz respeito à consideração de que os textos a serem analisados são uma

manifestação que contém índices e que a análise vai explicitar. Neste caso, como coloca Bardin (2004, p.93), “o trabalho preparatório será o da escolha destes [índices] – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores.” Após a escolha dos índices, segue a construção de indicadores seguros. Em nosso caso, os índices escolhidos foram os temas que os artigos tratam, segundo a técnica de análise categorial.

A escolha da técnica de análise categorial envolve a *codificação* e a *categorização*. A codificação se refere a uma

“transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (BARDIN, 2004, p.97).

A codificação compreende três escolhas: o recorte, a enumeração e a classificação e a agregação:

- o recorte: pressupõe a escolha dos elementos do texto a se ter em conta. São denominadas “unidades de registro (UR)” e “unidades de contexto (UC)”. A “unidade de registro” é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (p.98). No caso da presente pesquisa, a unidade de registro utilizada foi o tema, que corresponde a uma regra de recorte. A “unidade de contexto” serve como unidade de compreensão para a codificação da unidade de registro, no caso o tema, correspondendo a um “segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (p.101), por exemplo, um parágrafo correspondente ao tema. Desta forma, no presente estudo, usou-se o tema dos artigos como recorte, para formar as categorias temáticas. Cada artigo foi qualificado com um tema principal, e assim, categorizado em uma das categorias temáticas.

- a enumeração: corresponde à escolha das regras de contagem. No presente estudo optamos por identificar a frequência com que cada categoria temática (unidade de registro) apareceu em cada uma das décadas estudadas nos Cadernos de Pesquisa.

- classificação e agregação: corresponde à escolha das categorias, que é feita segundo os critérios do procedimento de *categorização*.

A maioria dos procedimentos de análise organiza-se em redor de um processo de *categorização*, sendo que as categorias são, de acordo com Bardin (2004), “rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de

conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p.110). A autora afirma que o critério de categorização pode ser sintático, lexical, expressivo ou semântico, que é o caso de categorias temáticas. Existem dois procedimentos para realizar a categorização: o procedimento por “caixas”, na qual o sistema de categorias já é fornecido e vai-se repartindo o material encontrado, e o procedimento por “milha”, na qual o sistema de categorias não é fornecido *a priori*, ocorrendo antes a classificação analógica e progressiva dos elementos, e o título de cada categoria é definido ao final da operação. No caso, utilizamos o procedimento de categorização chamado pela autora de “milha”, uma vez que antes do estudo dos artigos selecionados, não havia um sistema de categorias colocado.

Bardin (2004) oferece critérios para nortear a criação de “boas categorias” de análise, sendo elas: *exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade; e produtividade*. O critério de *exclusão mútua* significa que as categorias devem ser construídas de tal maneira que um elemento não seja suscetível a ser classificado em mais de uma categoria. O critério de *homogeneidade* significa que um único princípio de classificação deve governar sua organização, e só funcionar com um registro ou uma dimensão de análise. O critério de *pertinência* corresponde ao fato de que o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação e as questões do analista. Neste caso, buscando responder à questão de pesquisa e aos critérios de homogeneidade e pertinência, a partir da leitura dos artigos foram formadas categorias temáticas referentes às características de tratamento sobre o ensino de conteúdos, e assim, os artigos foram classificados segundo os temas abordados, referentes a esta questão. O critério de *objetividade e fidelidade* significa que, ao organizar a análise, deve-se definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento na categoria. E o critério de *produtividade* refere-se à questão de que as categorias devem fornecer resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Após a escolha da técnica da análise categorial para referenciar os índices de análise, foi feita a preparação do material, último passo da fase de pré-análise:

e) *A preparação do material*: consiste em uma preparação do material reunido antes da análise. No caso, os artigos selecionados foram salvos no computador e organizados em pastas de acordo com a década pertencente. Este foi o último passo da pré-análise, e uma vez preparado o material, a fase seguinte corresponde à sua exploração.

2. A Exploração do Material

Seguindo os procedimentos propostos por Bardin (2004), esta fase consistiu na administração sistemática das decisões tomadas na fase de pré-análise. Segundo a autora, esta é uma fase que “*consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas*” (p.95). Na presente pesquisa, esta fase consistiu em realizar a leitura na íntegra de todos os artigos e, a partir do tema abordado em cada artigo, categorizá-los em uma categoria temática, identificando também qual abordagem psicológica serviu de base para a argumentação do artigo.

A leitura dos 70 artigos foi feita por década, respeitando a ordem cronológica de sua publicação, e com o auxílio de uma ficha de leitura contendo campos de investigação relacionados ao objeto de estudo a serem preenchidos. O modelo de ficha utilizado pode ser visto no Apêndice II. Assim, primeiramente, a partir de leitura na íntegra dos artigos selecionados, foi possível identificar a unidade de registro de cada artigo (tema) e sua unidade de contexto, frase ou parágrafo que contextualiza a unidade de registro. No caso do presente estudo, a unidade de contexto, que ajudou a localizar os artigos nas categorias temáticas, foi o resumo dos artigos ou a frase em seu texto que explicitava qual era o objetivo direto daquele artigo. Desta forma, a partir da leitura dos artigos da década de 1980, foi identificada a unidade de registro (UR) e a unidade de contexto (UC) de cada artigo, bem como a corrente psicológica presente, e, então, os artigos foram classificados em categorias temáticas criadas. O mesmo aconteceu para os artigos da década de 1990 e 2000, em que também surgiram novas categorias conforme apareceram temas novos que não tinham sido abordados nas décadas anteriores, de uma forma progressiva.

A identificação do artigo com sua unidade de registro, unidade de contexto e corrente da Psicologia foi sistematizada em quadro conforme modelo da Tabela 3:

Tabela 3-Lista de organização dos artigos conforme seu tema (UR), a unidade de contexto do tema e a corrente psicológica presente

DÉCADA			
Categorias temáticas (UR)	Subcategorias	Unidade de Contexto (UC)	Corrente da Psicologia
Categoria temática 1	Nome do artigo		
	Nome do artigo		
	Nome do artigo		
Categoria temática 2	Nome do artigo		
	Nome do artigo		
	(...)		

No campo da “unidade de contexto” foi transcrita a passagem do artigo que retratasse qual o objetivo do artigo, identificando mais diretamente sua temática. Os quadros com a lista de artigos organizados conforme sua classificação nas categorias temáticas, unidades de contexto e as correntes da Psicologia que abordam, para as três décadas, podem ser vistos nos Apêndices III, IV e V.

Após esta identificação, chegou-se ao estabelecimento de 10 categorias temáticas, que foram codificadas em número, sendo que três delas foram divididas em subcategorias, conforme se pode observar na Tabela 4:

Tabela 4-Lista de categorias temáticas e subcategorias nas quais os artigos analisados foram classificados

Categoria Temática (UR)	Subcategoria temática
1. FRACASSO ESCOLAR	1.1 Dificuldades de aprendizagem
	1.2 Pré-Escola
	1.3 Possíveis Causas
2. DESEMPENHO COGNITIVO	2.1 Desempenho escolar
	2.2 Ensino de Matemática
	2.3 Interação Social
3. LEITURA E ESCRITA	3.1 Fatores Maturacionais
	3.2 Apropriação formal língua escrita
4. ARTICULAÇÃO CONHECIMENTO ESCOLAR E CONHECIMENTO COTIDIANO	
5. CURRÍCULO	
6. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	
7. FORMAÇÃO/CONSTRUÇÃO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	
8. AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM	
9. COMPARAÇÃO PIAGET/VYGOTSKY	
10. OUTROS	

Após a exploração do material, passou-se à última fase da análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), o de Tratamento de resultados e interpretação.

3. Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação

A partir dos resultados obtidos na fase de Exploração do Material, tais resultados brutos foram tratados de forma a serem significativos, como propõe Bardin (2004), na fase de Tratamento dos Resultados. Nesta fase, “*operações estatísticas simples (porcentagens) ou mais complexas (análise fatorial) permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as*

informações fornecidas pela análise” (p. 95). Através da organização dos artigos por meio da codificação e categorização por temas, e também pelo estudo através de fichas de leitura, foi possível montar dois quadros de resultados, um quantitativo e um qualitativo, para cada década analisada. O quadro quantitativo mostra a frequência de temáticas encontradas em relação às correntes psicológicas presentes. Tal quadro está exposto nas seções seguintes, de apresentação dos resultados para cada uma das décadas analisadas. O quadro qualitativo foi montado por categoria temática e se refere aos elementos teóricos presentes em cada um dos artigos, em relação ao suporte da Psicologia para processos de ensino de conteúdos escolares, conforme modelo do Quadro 2:

Quadro 2-Quadro de resultados dos elementos teóricos de cada artigo, por categorias temáticas

Nº e Nome Categoria Temática						
Nome Artigo/Ano	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de Conteúdos		Conceitos	Elementos Teóricos
			Geral	Específicos		

Vale considerar que os artigos traziam diversas afirmações teóricas, mas os elementos explicitados nesta análise foram identificados a partir da questão de pesquisa, ou seja, os elementos que traziam relação direta com discussões sobre ensino de conteúdos com base psicológica. A partir destes resultados significativos, foi possível apresentar os elementos teóricos dos artigos selecionados, realizando destaque de alguns como representativos das categorias elencadas a partir da análise. Também, por vezes, alguns artigos foram utilizados como base para a composição do quadro contextual sobre a relação entre a psicologia e o ensino de conteúdos escolares e outras aprendizagens instrumentais, como é o caso dos artigos “*O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental*”, de Rose Neubauer da Silva e Claudia Davis, e “*Alfabetização em revista: uma leitura*”, de Yara Lucia Espósito, ambos publicados em número especial da revista do ano de 1992, dedicado a realizar uma revisão de publicações dos Cadernos de Pesquisa sobre temas específicos.

A fim de facilitar a visão sobre o percurso metodológico percorrido na presente pesquisa, apresentamos um roteiro resumido dos passos que foram seguidos:

Caminho metodológico para análise dos dados

1) Levantamento Bibliográfico a partir dos descritores de busca

- captação dos artigos dos Cadernos de Pesquisa, de 1980 a 2012, a partir de descritores de busca, relacionados à psicologia e à dimensão instrumental da educação (Tabela 1)

- refinamento da seleção a partir da leitura dos resumos, com auxílio de ficha de leitura dos resumos (Apêndice I)

- seleção dos artigos que trazem vínculo entre ensino de conteúdos e psicologia (70 artigos)

2) Análise de Conteúdo dos artigos selecionados

a) Pré-Análise:

- referenciação dos índices e elaboração de indicadores: escolha da análise categorial como método de investigação, através da identificação de temas como unidades de registro;

- preparação do material: organização dos artigos selecionados por décadas

b) Exploração do material:

- Leitura dos artigos selecionados da década de 1980, com o auxílio de ficha de leitura (Apêndice II), realizando a Codificação de cada artigo (levantamento das Unidades de Registro (UR) e das Unidades de Contexto (UC) para cada artigo) (Tabela 3);

- Categorização: Identificação das categorias temáticas (agrupamento dos artigos por temáticas e atribuição de número para cada categoria);

- O mesmo procedimento seguiu-se para as décadas de 1990 e 2000, chegando a 10 categorias temáticas de análise ao final (Tabela 4)

c) Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação:

-elaboração de quadro frequencial por temáticas em relação às correntes da Psicologia, para cada década;

- elaboração de quadro qualitativo de resultados dos elementos teóricos trazidos pelos artigos.

Assim, após apresentar os passos metodológicos que seguimos na presente pesquisa, passamos a apresentar nas três seções seguintes os resultados da análise das publicações dos Cadernos de Pesquisa, para cada uma das décadas.

V. ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS “CADERNOS DE PESQUISA” NO PERÍODO DE 1980 A 2012

Desde o nascimento dos Cadernos de Pesquisa, em 1971, em sua produção, o fenômeno educacional do fracasso escolar já preocupava os(as) pesquisadores(as) brasileiros (FARIA, 2008). A partir da extensão da obrigatoriedade de ensino para 8 anos, no Brasil, em 1971, com a Lei nº 5.692/1971 – ainda sob a ditadura militar -, as crianças de classes populares, que antes não tinham acesso às escolas, passam a incorporar massivamente a população escolar brasileira, e, na década de 1970 se discutiu nos Cadernos de Pesquisa, sob diferentes enfoques, a situação de baixa aprendizagem destas crianças, principalmente no Ensino Fundamental. A teoria da Carência Cultural, baseando-se na Psicologia, foi uma das concepções presentes nas produções dos Cadernos de Pesquisa no período, pautando a responsabilidade do ambiente familiar e cultural das crianças pobres pelo seu desempenho insuficiente na escola, ainda que muitas vezes os(as) autores(as) não explicitassem adesão a esta teoria (SILVA e DAVIS, 1992). Conforme Patto (1988) aponta, ela é uma teoria que considera que, por conta de ambientes carentes onde as crianças pobres viveriam, como favelas e cortiços, tais crianças apresentariam defasagem em seu desenvolvimento cognitivo, o que acarretaria dificuldades para a sua aprendizagem escolar. Como mencionado na seção sobre o histórico da Psicologia educacional e sua relação com a pesquisa educacional no Brasil, a teoria da Carência Cultural influenciou as propostas educacionais no país, a partir do final da década de 1960, e incentivou programas compensatórios para estimular o desenvolvimento das crianças tidas como carentes em sua fase de pré-escola, os chamados “programas de educação compensatória” (PATTO, 1988; BARBOSA, 2012; BARBOSA;SOUZA, 2012).

Também nas produções da década de 1970, nos Cadernos de Pesquisa, estudos baseados na teoria da “marginalidade cultural” buscavam explicar o fracasso escolar das crianças pobres, adotando enfoque mais culturalista, na tentativa de superar a visão psicologizante presente até aquele momento na produção sobre a educação escolar. Segundo esta concepção, as crianças pobres estariam expostas a estímulos e experiências culturais diferentes das do padrão propagado pela escola – voltada à classe média -, e devido a seu *background* cultural, elas não estariam preparadas para a escola existente e nem a escola preparada para as receber. Seria necessário, então, também compensar estes *déficits* das crianças marginalizadas culturalmente através de programas compensatórios na pré-escola e primeira série do Ensino Fundamental (FARIA, 2008). Conforme Faria (2008) aponta, esta concepção, apesar de buscar superar o psicologismo observado na teoria da Carência Cultural, muitas vezes prevaleceu com uma visão individualizante do fracasso escolar, responsabilizando a própria criança pelo fracasso.

A partir da década de 1980, período inicial que a presente pesquisa se propôs a analisar, o debate geral sobre o fracasso escolar e as crianças que chegavam às escolas não só continuou nos Cadernos de Pesquisa, como aumentou de frequência. No presente capítulo, dedicamo-nos a demonstrar tal ocorrência.

5.1. Análise dos artigos selecionados dos “Cadernos de Pesquisa”: década 1980-1989

A partir dos critérios de seleção por nós utilizados e descritos no capítulo anterior, chegamos a 30 artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa no período de 1980 a 1989, para análise conforme o objeto da presente pesquisa. A categorização dos 30 artigos em temas e subcategorias temáticas possibilitou uma análise quantitativa e qualitativa da produção do período. Para a análise quantitativa, foi verificada a frequência com que cada temática aparece, bem como com qual frequência aparece cada corrente psicológica em relação aos temas, o que foi sistematizado no Quadro 3. Os quadros com dados completos, montados para cada um dos artigos da década de 1980, com conceitos e elementos teóricos referentes ao objeto de estudo, destacados a partir de análise qualitativa, e a partir dos quais se chegou aos dados quantitativos encontra-se disponível no Apêndice VI.

Em linhas gerais, pode-se dizer que, no período de 1980 a 1989, os artigos analisados no estudo, por ser neles possível de se identificar a relação entre conhecimentos da

psicologia e o ensino de conteúdos escolares, localizaram-se em cinco das dez categorias estabelecidas em decorrência da análise de todos os artigos selecionados. Foram elas: 1. Fracasso escolar; 2. Desempenho cognitivo; 3. Leitura e escrita; 4. Articulação entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano, e 10. Outros. Nas categorias 1, 2 e 3 houve ainda desdobramento em duas ou três subcategorias.

Quadro 3- Frequência e porcentagem segundo temas e categorias temáticas dos artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa na década de 1980

Década 1980														
Temas/Categorias Temáticas		Nº Artigos	% Artigos	Nº Artigos/ Corrente da Psicologia										
				Cognitivista				Behaviorismo	IC	Psicanálise	PS	THC	TRS	NE
				Construtivismo Piaget/Ferreiro	Construtivismo Ausubel	TCC	Outras correntes							
1. Fracasso Escolar	1.1 Dificuldades de Aprendizagem	5	17%	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	3
	1.2 Pré-escola	2	6%	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.3 Possíveis Causas	8	27%	3	-	-	-	-	1	-	4	-	-	-
	Sub-total	15	50%	5	0	1	-	0	1	-	5	-	-	3
2. Desempenho Cognitivo	2.1 Desempenho Escolar	4	13%	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	2.2 Ensino de Matemática	2	6%	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.3 Interação Social	0	0%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sub-total	6	19%	3	1	0	1	0	0	-	0	-	-	1
3. Lettura e Escrita	3.1 Fatores maturacionais	5	16%	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.2 Apropriação formal língua escrita	2	6%	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sub-total	7	22%	7	0	0	-	0	0	-	0	-	-	0
4. Articulação conhecimento escolar e conhecimento cotidiano		1	3%	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
5. Currículo		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Avaliação Educacional		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Formação/Construção conhecimento científico		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Ação docente e aprendizagem		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Comparação Piaget/Vygotsky		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10. Outros		1	3%	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
TOTAL		30	-	15	1	1	1	1	2	0	5	0	0	4

LEGENDA

IC- Estudos Interculturais
 PS- Psicologia Social
 TCC- Teoria da Carência Cultural
 THC- Teoria Histórico-Cultural
 TRS- Teoria das Representações Sociais
 NE- Não Explicitado

A partir do Quadro 3, podemos verificar os temas mais frequentes nas produções da década de 1980, no que se refere ao vínculo entre dimensão instrumental da educação e a Psicologia, bem como a frequência das correntes psicológicas tomadas como base teórica em tais artigos. Em relação aos temas, vemos que o mais predominante foi o “Fracasso escolar”, sobre o qual 15 artigos, dos 30 selecionados, foram classificados, o que equivale a 50% do total de artigos analisados na década.

O tema geral, “Fracasso escolar”, foi subdividido em três subcategorias, sendo elas: “Dificuldades de Aprendizagem”, “Pré-Escola” e “Possíveis Causas”. Na subcategoria “Dificuldades de Aprendizagem”, foram classificados 5 artigos; na subcategoria “Pré-escola”, 2 artigos, e na subcategoria “Possíveis Causas” foram classificados 8 artigos, correspondendo à subcategoria mais frequente dentre as três, com 27% do total de artigos selecionados na década. É possível identificar que os artigos selecionados que abordam o fracasso escolar se baseiam em diferentes correntes teóricas da Psicologia, sendo que 5 deles se embasam no construtivismo de Piaget e seguidores, como Emília Ferreiro; um artigo se baseia na teoria da Carência Cultural (TCC); um artigo em estudos interculturais da Psicologia (IC); 5 artigos se embasam em autores da Psicologia Social (PS) e três artigos não explicitam uma abordagem teórica, mas temas ou conceitos relacionados à dimensão instrumental da educação e a Psicologia (NE).

No tema geral “Desempenho Cognitivo” foram classificados, no total, 6 artigos, equivalente a 19% do total de artigos, e o mesmo também foi dividido em três subcategorias, sendo a primeira “Desempenho Escolar” com 4 artigos e a subcategoria “Ensino de Matemática” com dois artigos. Nesta década, nenhum artigo foi classificado na subcategoria “Interação Social”. Novamente, a teoria construtivista de Piaget e seguidores foi a mais frequente nos artigos, embasando três dos seis artigos no tema, e um dos artigos se baseia no construtivismo de Ausubel. Um artigo se baseia em outros autores da Psicologia Cognitiva e um não explicita abordagem teórica da Psicologia, mas traz conceitos a ela vinculados. O tema “Leitura e Escrita” é o segundo tema geral mais frequente na década de 80, no qual foram classificados sete artigos, o que equivale a 22% do total. Na subcategoria “Fatores maturacionais” foram classificados 5 artigos, e os outros dois foram classificados na subcategoria “Apropriação formal da língua escrita”. Estes sete artigos classificados no tema “Leitura e Escrita” se baseiam no construtivismo de Piaget, Emília Ferreiro e seguidores. No tema “Articulação, conhecimento escolar e conhecimento cotidiano” foi classificado um

artigo que se baseia em estudos interculturais da Psicologia (IC) para abordar o assunto, enquanto um artigo não se enquadrou em nenhum dos temas estabelecidos, sendo classificado na categoria “Outros” e baseando-se no *Behaviorismo* proposto por Skinner. Nesta década, não houve artigos classificados nas demais categorias estabelecidas. No geral, vemos pela Tabela que 15 artigos (50% da produção analisada) da década de 1980 baseiam-se no construtivismo de Piaget, o que demonstra predomínio desta teoria como suporte para as discussões sobre a educação escolar no período.

Traçado o panorama numérico das categorias e subcategorias dos artigos analisados, passamos a seguir ao aprofundamento qualitativo do material.

Analisando os artigos e suas relações

A seguir, apresentaremos os 30 artigos selecionados no período, tendo por base as informações organizadas sobre cada artigo (vale lembrar que o quadro para cada um dos artigos, por ordem de temática, pode ser visto no Apêndice VI). Considerando-se categorias e subcategorias, os três temas mais frequentes na década de 1980, nos Cadernos de Pesquisa, foram “1.1 Fracasso Escolar/Dificuldades de Aprendizagem”; “1.3 Fracasso Escolar/Possíveis Causas” e “3.1 Leitura e Escrita/Fatores maturacionais”; por isso, apresentaremos mais extensamente uma análise de um artigo representativo para cada uma destas temáticas. Utilizaremos, junto à citação dos artigos analisados, o código “CP” seguido de número, referente ao número dos Cadernos de Pesquisa no qual foi publicado o artigo em questão, para melhor identificação do texto analisado.

Pelo Quadro 3, vemos que o tema geral mais frequente nas produções analisadas na década de 1980 foi o “Fracasso escolar”. Vale considerar que, embora os 15 artigos do tema “Fracasso Escolar” estejam separados em três subcategorias de classificação, tais subcategorias guardam bastante relação entre si. Estas trazem discussão sobre possíveis fatores – sejam eles biológicos, sociais, culturais, ou escolares – que, na época, produziram, segundo seus autores, a evasão, a repetência e a não aprendizagem de conteúdos escolares por parte de certas crianças, como é o caso dos artigos classificados em “Possíveis Causas”. Vale destacar que as dificuldades escolares se referiam exclusivamente às crianças pobres, o que vemos nos artigos da subcategoria “Dificuldades de Aprendizagem”. Os artigos classificados na subcategoria “Pré-Escola” debatem programas de educação compensatória, também vinculados com o tema do fracasso escolar de crianças pobres, e abordam as possíveis ações a

serem feitas durante a etapa pré-escolar. Notamos que muitos artigos trazem o debate sobre a importância da aprendizagem dos conteúdos escolares pelas crianças, abordando tais conteúdos de forma mais geral, sem especificá-los. Consideramos que, por conta do momento contextual de reabertura política da sociedade e de democratização do acesso à escola, sem necessariamente ter a garantia de que as crianças pobres teriam condições de permanecer na escola e aprender de fato os conteúdos de ensino, a preocupação foi de superar visões sobre o fracasso escolar, tidas como limitantes.

A primeira subcategoria de análise mais presente na década de 1980 foi a “1.3 Possíveis Causas”, dentro de “Fracasso Escolar”, com oito artigos selecionados. Explicações para o fracasso escolar baseadas em fatores biológicos do desenvolvimento da criança, ou em seus meios culturais, são questionadas em vários artigos destas subcategorias, buscando outras causas para o fracasso escolar, como os estudos de Gatti, Patto, Costa, Almeida e Kopit (CP38, 1981); Carraher, Carraher, Schliemann (CP42, 1982); Carraher e Schlieman (CP45, 1983); Rasche, Kude, (CP57,1986) e Patto (CP65, 1988).

Destacamos dentre estes, o estudo de Gatti et al. (CP38, 1981), intitulado “*A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso*”, primeiro artigo na década a levantar como possível causa para o fracasso escolar a própria instituição escolar, sendo então um fracasso *da* escola. Tal pesquisa é considerada um marco nos estudos sobre o fracasso escolar no Brasil, que desloca para uma perspectiva crítica os estudos psicologizantes e reprodutivistas hegemônicos até então sobre a questão, para uma perspectiva crítica (FARIA, 2008). São feitas críticas à psicologia aplicada, que conceberia a aprendizagem como produto individual de uma metodologia de ensino aplicada a um aprendiz, e defendem que a aprendizagem se trata de um fenômeno psicossocial. Afirmam que as dificuldades que estudantes podem encontrar para aprender certos conteúdos escolares

encontrarão sua explicação mais adequada quando suas deficiências ou suas características específicas (não necessariamente deficientes) são colocadas na trama de inter-relações de suas condições familiares, de características profissionais do professor, de aspectos estruturais e dinâmicos da escola e todos estes aspectos, por sua vez, inseridos num contexto social mais amplo que os engloba e determina (GATTI et al., 1981; p.4)

Assim, um dos elementos teóricos que tais autores trazem para a discussão de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares é a afirmação de que as dificuldades de aprendizagem é multideterminada, e não é um processo isolado de um indivíduo. Para buscar evidências destas afirmações teóricas, realizaram uma pesquisa etnográfica sobre o cotidiano de duas escolas em São Paulo, onde se investigou possíveis causas do fracasso escolar,

através de testes psicológicos, exames clínicos com crianças, e entrevistas com famílias e profissionais de escolas. Realizaram a pesquisa com outro enfoque explicativo, diferente do que até então vinha sendo veiculado na década de 1970 em que as deficiências biológicas das crianças ou os lares desestruturados explicavam o fracasso escolar (FARIA, 2008). Neste estudo, realizado em uma escola considerada oficialmente como “extremamente carente” e em outra de “alto nível”, professores, familiares e funcionários foram entrevistados e cerca de 170 estudantes da então 1ª série do Ensino Fundamental passaram por exames clínicos e testes psicológicos (WISC, teste de prontidão e projetivos). Além disto, foi perguntado a alguns professores como achavam que seria o rendimento acadêmico de certos estudantes no final do período letivo, uma vez que as autoras trazem para o debate o conceito de “autoprofecia realizadora”, cunhada pelos estudos da Psicologia Social de Rosenthal e Jacobson, segundo o qual o rendimento de estudantes pode variar conforme as expectativas do(a) professor(a). Tal conceito cunhado na Psicologia Social aparece posteriormente na produção de Rasche e Kude (CP57, 1986), no qual criticam a culpabilização das crianças pobres pelo mau rendimento na escola e também buscam causas externas às crianças para explicar o fracasso escolar. Afirmam que há preconceito em relação a estas crianças na sociedade e dentro da escola, fazendo com que, inclusive, os(as) professores(as) tivessem menos expectativas de aprendizagem em relação a elas.

A influência das expectativas dos(as) professores(as) em relação à aprendizagem de estudantes pobres foi evidenciada nos resultados de Gatti et al. (CP38, 1981). As pesquisadoras constataram, pelos resultados, que houve um processo discriminatório de crianças pobres, coerente com o quadro que traz o conceito de profecia autorrealizadora, em que as crianças reprovadas foram as que os(as) professores(as) indicaram não esperar que tivessem bom rendimento no fim do ano letivo. Pelos resultados, as pesquisadoras também verificaram não ser possível considerar como fatores do fracasso escolar questões biológicas ou físicas do(a) estudante, como falta de prontidão, lares desintegrados, ou retardamento intelectual. Relatam, portanto, que os dados da pesquisa convergem para evidenciar que um dos fatores que explicam o fracasso escolar por parte dos estudantes de classes populares é a maneira como a escola lida com a pobreza; a escola não estaria preparada para lidar com crianças pobres e os professores e professoras responsabilizam, de certa maneira, a instituição escolar pelo fenômeno do fracasso escolar. Por fim, as autoras trazem para o debate a defesa da democratização da escola pública para

todos os setores da população, mas enfatizam que a democratização de fato é a escola atuando de modo a garantir o êxito acadêmico a todo alunado, independente da classe social.

A afirmação de que elementos da própria escola atuariam como causa para explicar o fracasso escolar de crianças pobres aparece em artigos posteriores, como os do grupo pernambucano de pesquisa representado por Terezinha Nunes Carraher, nos estudos “*Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais de aprendizagem da matemática*” de Carraher, Carraher e Schliemann (CP42,1982) e “*Fracasso escolar: uma questão social*” Carraher e Schliemann (CP45,1983).

No primeiro artigo mencionado, a partir de estudos experimentais com crianças e adolescentes pobres e suas habilidades matemáticas em contextos não-escolares, Carraher, Carraher e Schliemann (CP42,1982) defendem a tese do fracasso escolar como um fracasso da escola. As autoras e o autor têm como base teórica os postulados de Piaget, e através do método clínico piagetiano e de observação etnográfica comparam soluções de problemas matemáticos por crianças em seu contexto cotidiano de trabalho em comércio, com resolução de contas com papel e caneta, de acordo com os conteúdos matemáticos ensinados formalmente. Os resultados do estudo, em que as crianças tiveram ótimo desempenho na resolução informal, indicaram forte influência do contexto sobre a solução dos problemas matemáticos, e assim afirmam que existem diferentes lógicas matemáticas de se resolver um problema de acordo com o contexto. Apontam o fracasso escolar como um fenômeno de responsabilidade da escola, ao não reconhecer habilidades contextuais das crianças e subestimar a capacidade das crianças pobres. Assim, fazem críticas às proposições, comuns na época, de adaptar o currículo de crianças pobres.

Este artigo, dos analisados na década, é o primeiro que traz a noção de aprendizagem de acordo com contextos culturais, enfatizando o caráter situacional de processos cognitivos e as diferentes lógicas de pensamento que possibilitam a aprendizagem de conhecimentos. Já no segundo artigo do grupo pernambucano, classificado na subcategoria “Possíveis Causas”, Carraher e Schliemann (CP45,1983) abordam o fracasso escolar que, segundo elas teria cunho social, cultural e econômico, e buscam compreender as contribuições da própria criança nos processos de apropriação de conteúdos matemáticos. Adotando enfoque piagetiano, analisam a relação entre o conteúdo escolar e o desenvolvimento cognitivo de crianças tidas como “propícias” ao fracasso escolar. As crianças foram avaliadas em tarefas de noções cognitivas piagetianas e em tarefas relacionadas ao currículo escolar de matemática. Os desempenhos das crianças foram comparados e analisados em relação ao

nível sócio econômico e tipo de escola. A partir dos resultados, em que não houve diferenças interclasses das bases cognitivas para a aprendizagem, as autoras afirmam existir bases cognitivas para aprendizagem de matemática (noções de conservação, seriação e classificação), havendo, assim, papel ativo do estudante no processo de aprendizagem, mas que o fracasso escolar não é reflexo de diferenças cognitivas entre as crianças, como postulava a teoria da Carência Cultural.

É notável, ao longo da década de 80 nos Cadernos de Pesquisa, a revisão que o grupo de pesquisa pernambucano realiza em suas próprias produções sobre o fracasso escolar, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Inicialmente com base piagetiana, o grupo vai paulatinamente incorporando às suas produções elementos sociais e culturais de outras tendências da Psicologia para explicar processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Com isto, participa de rico debate com pesquisadores piagetianos da época, sobre tais questões e seus resultados de pesquisa. É ressaltado um impasse que, como colocam Silva e Davis (1992), se deu por conta de que Carraher e seu grupo defendiam que as crianças pobres não eram portadoras de deficiências cognitivas, mas sim desenvolviam seu pensamento e aprendizagens num contexto específico ignorado pela escola, enquanto outros pesquisadores concluíam que o meio social pobre gerava desenvolvimento cognitivo pobre, o que os aproximava da tendência da Carência Cultural.

Este debate se colocou fortemente na década de 1980 e ficou evidenciado principalmente no artigo *“Cultura, escola e cognição: continuando um debate”*, de autoria do referido grupo pernambucano de pesquisa. Em tal artigo, Carraher, Carraher e Schliemann (CP57, 1986) dialogam diretamente com o texto de Freitag (CP53, 1985), *“Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para debate”*, publicado um ano antes nos Cadernos de Pesquisa. As autoras destacam um processo de “despiagetinização” em seus estudos, ao longo dos anos, pois a partir de estudos interculturais de autores da Psicologia, como Barbara Rogoff, incorporaram elementos histórico-culturais às análises sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Marcam mudança importante de concepção sobre a relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, uma vez que, segundo os estudos, a escolarização promove o desenvolvimento cognitivo e não o contrário, como postulavam as bases piagetanas. Afirmam que autores como Jerome Bruner, Michael Cole, Alexander Luria e Lev Vygotsky auxiliam mais do que Jean Piaget a compreender as influências dos conteúdos escolares sobre o raciocínio. Remetem ao conceito de “amplificadores culturais”, que seriam os instrumentos de conhecimentos desenvolvidos ao longo da história, levantando a questão

se estes atuariam como amplificadores de capacidades já existentes ou se teriam repercussões mais profundas sobre o pensamento, com a capacidade de criar diferentes formas de conhecimento. Este conceito de “amplificador cultural” também aparece em estudo do grupo pernambucano um ano depois, classificado na quarta subcategoria de nosso estudo, “4. Articulação conhecimento escolar e conhecimento cotidiano”, em que Acioly e Schliemann (CP61,1987), com base no autor Michael Cole, da Psicologia Intercultural, defende que a matemática formal potencializa os conhecimentos matemáticos cotidianos das pessoas. É uma reflexão que colocam e que, até então, não havia sido colocada sobre a relação entre cognição e cultura nas produções da década de 1980 selecionadas. A partir das indicações, Carraher, Carraher e Schliemann (CP57, 1986) consideram que as dificuldades que algumas crianças apresentam nas escolas na aprendizagem de Matemática ou Alfabetização não são indicativas de “burrice”, mas sim de diferentes lógicas de pensamento e, portanto, seria importante a escola saber lidar com as capacidades desenvolvidas informalmente pelas crianças.

Em relação ao artigo de Freitag (CP53,1985), Carraher, Carraher e Schliemann (CP57, 1986) mostram divergências, uma vez que Freitag (CP53,1985) afirma, a partir de postulados de Piaget, que é necessário adequar o ensino curricular de conhecimentos transmitidos na escola de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo e “capacidade de absorção” da criança. Freitag reconheceria que o meio que a criança vive não condiciona suas estruturas cognitivas, um dos pressupostos da teoria da Carência Cultural, mas com base em Piaget e Emilia Ferreiro afirma que as crianças de classe mais alta desenvolvem habilidades cognitivas de forma mais acelerada que as crianças pobres. Como consequência prática de seus apontamentos, Freitag (CP53,1985) considera importante reunir as crianças com níveis de desenvolvimento cognitivo iguais nas mesmas salas de aula.

Conforme apontam Silva e Davis (1992) sobre a polêmica, o debate entre o grupo de pesquisa pernambucano e outros grupos piagetianos na década de 80 permaneceu em aberto, mas trouxe contribuições em uma mesma direção: a de alertar para que as diferenças na escola não se convertam em deficiências, de forma que as crianças de classes populares consigam se apropriar dos conteúdos ensinados pela escola. No debate, um dos âmbitos que teria que ser mais investigado e ainda estaria em aberto seriam as medidas práticas para se buscar superar a situação do fracasso escolar (SILVA; DAVIS, 1992). Em aberto também estariam questões sobre as condições dentro da escola que influenciariam o fracasso escolar, como apontou o artigo “*O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as*

características”, último artigo da década por nós classificado na subcategoria “Possíveis causas”. Nele, Patto (CP65, 1988) faz revisão sobre os estudos a respeito do fracasso escolar e os discursos oficiais desde 1970 no país, afirmando a necessidade de se buscar novos referenciais teórico-metodológicos para lidar com toda a complexidade do fracasso escolar na relação teoria e prática. Sugere que uma análise das condições objetivas de vida, trabalho, ações, representações de todos os que participam do processo na instituição escolar seria promissora neste sentido, pois fatores como os métodos de avaliação, condições de trabalho dos professores, e outras variáveis relacionadas à escola também poderiam influenciar na aprendizagem de conteúdos por parte dos estudantes.

Na segunda subcategoria mais presente na década, por nós identificada na análise dos artigos dos Cadernos de Pesquisa, ou seja, “1.1 Dificuldades de Aprendizagem”, os cinco artigos identificados discutiam as chamadas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares que crianças de classes populares encontravam no período, e traziam elementos buscando compreender seus motivos. É notável em três deles um movimento de crítica aos postulados da teoria da Carência Cultural: Brandão, Abramovay, e Kramer (CP39, 1981), Kramer (CP42, 1982) e Cagliari (CP55, 1985).

Destacamos, dentre eles, o artigo de Kramer (CP42, 1982), intitulado “*Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica*” que centralmente questiona as justificativas da “teoria da Carência Cultural” para a não aprendizagem das crianças de classes populares. Como base psicológica, se referencia em Maria H.S. Patto, da Psicologia Social, e faz críticas a teorias da Psicologia do Desenvolvimento, afirmando que “*é preciso aproveitá-las sem incorrer em dogmatismos, sem procurar “encaixar” as crianças concretas em escalas (pretensamente universais) de desenvolvimento*” (p.60). A autora utiliza exemplos do processo de alfabetização para expor seus argumentos e aponta limites, por exemplo, da Psicologia do Desenvolvimento, questionando conceitos de “maturidade” e “prontidão para leitura”. Argumenta que a alfabetização “*não tem data marcada para iniciar*”, pois defende o conceito de “alfabetização” como “*um processo de representação que envolve substituições gradativas onde o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando a comunicação, a aquisição de conhecimentos, a troca*” (p.60). Além do conceito de “alfabetização”, traz de forma crítica os conceitos de “programa compensatório” e “Carência Cultural”, a partir dos quais expõe seus questionamentos às explicações biológicas e de meio cultural para a não aprendizagem de crianças pobres. Ao criticar os programas de

educação compensatória, afirma que democratizar a educação significa também que se alcance o êxito para todas as crianças, *“concebendo tal democratização não somente enquanto acesso à escola, mas sobretudo como garantia de que o trabalho pedagógico nela desenvolvido atue no sentido de efetivamente beneficiar as crianças a que se destina”* (p.54).

Kramer traz um elemento discutido em outras produções da referida década, que é a questão da linguagem. A autora se baseia no linguista Labov e seus estudos sobre linguagem de grupos marginalizados para defender que as diferentes condições materiais não afetam a competência lingüística das crianças pobres e faz considerações sobre o cuidado que se deve ter de não relativizar as diferenças linguísticas das classes sociais, enfatizando a necessidade de a escola ensinar a norma culta da língua. A autora anuncia a necessidade de articular na escola os conhecimentos que as crianças de classe popular possuem com os conhecimentos acadêmicos, partindo do que já conhecem para o que precisam aprender e traz para o debate elemento de valorização da dimensão instrumental da educação, ao afirmar que as crianças de classe popular têm direito e necessidade de acessar tais conhecimentos, historicamente privilégio das classes dominantes. Kramer considera que ter estas expectativas de aprendizagem dos conteúdos por parte das crianças pobres é essencial para superar o problema de fracasso escolar, em debate na época.

Brandão, Abramovay, e Kramer (CP39, 1981) e Cagliari (CP55, 1985) também trazem elemento de valorização da dimensão instrumental da educação para todas as crianças. Em comunicação intitulada *“O pré-escolar e as classes desfavorecidas”*, realizada na I Conferência Nacional de Educação de 1980, Brandão, Abramovay e Kramer (CP39, 1981) discutem o fracasso escolar e explicações recorrentes, no período, sobre as dificuldades de aprendizagem por parte das crianças de classes populares. Criticam a justificativa de que crianças pobres não aprenderiam na escola, porque esta exigiria a linguagem elaborada que elas não desenvolveriam em seus contextos e, por sua vez, valorizam a dimensão instrumental da educação para as classes populares, ao afirmarem que estas fazem reivindicação política, além da pedagógica, ao reivindicarem a pré-escola, uma vez que os saberes escolares e o *“acesso aos instrumentos culturais possibilitam a não-discriminação na participação política e decisões dentro da sociedade”* (p. 45). Abordam a influência de correntes da Psicologia e realizam críticas à concepção psicologicista e biologicista que explica a não aprendizagem, como os testes de Binet, e a teoria da Carência Cultural, que patologizaria a família e o meio cultural da criança pobre.

O artigo de Cagliari (CP55, 1985), “*O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização*”, vai na mesma direção das críticas à teoria da Carência Cultural. Seu debate se dirige mais especificamente às produções que avaliam o efeito sociocultural no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças desfavorecidas, sob a perspectiva piagetiana. Foca na questão da alfabetização e realiza críticas às justificativas biológicas ou culturais para a não aprendizagem destas crianças, e às explicações baseadas na concepção piagetiana de que distúrbios no desenvolvimento das estruturas cognitivas condicionariam a aprendizagem. A partir da Linguística, o autor reafirma posição já colocada pelas duas produções anteriores sobre a linguagem das crianças pobres, afirmando que as condições objetivas e materiais não afetam as estruturas cognitivas e nem as competências linguísticas. Um passo para superar as dificuldades de aprendizagem das crianças seria o reconhecimento das variações linguísticas da população escolar, sem esquecer que a escola, em sua função, deve ensinar a norma culta da língua a todas as crianças.

Nestes três artigos da subcategoria “Dificuldades de Aprendizagem” há o questionamento de que fatores biológicos, como o desenvolvimento pobre das estruturas cognitivas devido ao meio que a criança nasce, teriam relação causal com o fracasso escolar. Neste ponto, há divergência com o que Santos (CP39, 1981), da mesma subcategoria, afirma quando diz que a defasagem de elementos cognitivos, como inteligência e habilidades sensório-motoras, pode explicar o baixo rendimento escolar de crianças pobres. Em artigo intitulado “*Relatório da experiência do Programa Alfa em Pernambuco – 1977/1980*”, Santos (CP39, 1981) traz um relatório do chamado “Programa Alfa”, desenvolvido a partir do final da década de 1970 no Brasil, destinado à alfabetização de crianças com dificuldades, na Pré-Escola e na então 1ª série do Ensino Fundamental, tendo em vista os altos índices de evasão e repetência. Não menciona abordagem teórica, mas explicita que as crianças “culturalmente carentes” têm baixo rendimento na escola pela falta de estimulação à inteligência e ao desenvolvimento sensório-motor que deveriam ser criados anteriormente, o que pode acarretar danos irreparáveis a seu desenvolvimento.

Em artigo intitulado “*A democratização das oportunidades educacionais*”, da mesma subcategoria, Silva (CP34, 1980), também aborda o “Programa Alfa”, apresentando suas bases teóricas usadas no currículo e material instrucional voltado às crianças com dificuldade em alfabetização, utilizado em diversos estados do país naquele momento. A autora não declara explicitamente a base teórica da Psicologia na qual se embasa e por isso foi

classificado como não explicitado, mas traz elementos referentes ao processo de aprendizagem. De acordo com o Programa Alfa, é valorizado o processo da aprendizagem em si, de forma que se ensine a criança a pensar e elaborar o próprio conhecimento, havendo enfoque curricular diferente daquele que visa o conteúdo de ensino. Isto auxiliaria a criança a adquirir um “instrumental intelectual” para permanecer na escola. Assim como outros artigos já mencionados, a autora afirma que os conteúdos escolares são instrumentos importantes de serem apropriados pelas crianças de classes populares, para que tenham condições de se opor ao sistema que as coloca em posições marginalizadas. Frisa que democratizar a escola não significa somente a ampliação de vagas, mas oferecer condições de permanência e êxito de todas as crianças no espaço escolar.

Tais programas educacionais e o olhar da Pré-Escola como um espaço importante para fortalecer as crianças pobres que estavam tendo maior acesso à escola pública no período e eventualmente compensar seus *déficits* são debatidos nos Cadernos de Pesquisa desde seu surgimento (FARIA, 2008). Nos artigos selecionados para análise no presente estudo, este debate também está presente na década de 1980, como mostram mais diretamente os dois artigos classificados na subcategoria “Pré-Escola”: Koff e Bonamigo (CP34, 1980) e Pozner (CP42, 1982).

O artigo “*Desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva em pré-escolares*”, de Koff e Bonamigo (CP34, 1980), traz como temática central os elementos cognitivos a serem desenvolvidos na pré-escola para favorecer a aprendizagem escolar posterior a esta fase de ensino. As autoras se baseiam no construtivismo de Piaget para argumentar e defender que o desenvolvimento na pré-escola de habilidades como ver, tocar e ouvir seria importante para o ensino de leitura e escrita em fase posterior. Realizam um estudo experimental para testar um programa baseado em jogos voltados a desenvolver habilidades sensório-motoras de crianças de classe popular. A partir dos resultados, afirmam que a aprendizagem de leitura e escrita seria influenciada pelo nível de desenvolvimento sensório-motor e que a idade ideal para este desenvolvimento seria aos quatro anos. Como consequência, a falta de estímulo sensório-motor nesta fase poderia levar à falta de interesse e diminuição da capacidade de observação e experimentação pelas crianças em fase posterior de ensino, afetando a sua aprendizagem de leitura e escrita.

No mesmo sentido, também se baseando no construtivismo de Piaget e Emília Ferreiro, o artigo de Pozner (CP42, 1982), intitulado “*El impacto del pré-escolar em los niños de los sectores populares*”, afirma que as habilidades sensório-motoras desenvolvidas na pré-

escola afetam o posterior processo de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita. A autora realizou estudo comparando rendimento em testes de leitura e escrita de crianças que frequentaram a pré-escola e crianças que não a frequentaram e, a partir dos resultados, afirma que o *tipo* de pré-escola frequentada influencia na aprendizagem posterior, pois os efeitos positivos da pré-escola foram muito mais evidentes em crianças de classe média do que pobres. Assim, em relação ao artigo de Koff e Bonamigo (CP34, 1980), o artigo de Pozner traz nova variável, uma vez que afirmam que, dependendo das características institucionais e pedagógicas, a pré-escola pode beneficiar o alunado ou não.

Relacionando os artigos referentes à pré-escola, com os artigos das outras subcategorias analisadas anteriormente, pode-se verificar que a afirmação trazida por estes artigos, de que o desenvolvimento sensório-motor condiciona a aprendizagem escolar posterior, vai ao encontro do que foi colocado por Santos (CP39, 1981) em seu estudo sobre o Programa Alfa, mas diverge do que foi colocado no mesmo período por Brandão, Abramovay, e Kramer (CP39, 1981), Kramer (CP42, 1982) e Cagliari (CP55, 1985), artigos já comentados neste texto. Tais produções discordam do posicionamento que tomam Koff e Bonamigo (CP34, 1980), Santos (CP39, 1981) e Pozner (CP42, 1982) sobre a necessidade de desenvolvimento sensório-motor para a aprendizagem de leitura e escrita, questionando explicações de que distúrbios no desenvolvimento cognitivo afetariam tal aprendizagem e de que haveria a “prontidão” para a leitura.

Vemos que, de forma geral, a preocupação com a aprendizagem de conteúdos escolares pelas crianças, principalmente as de classes populares, é um elemento em comum nos artigos das subcategorias “Dificuldades de Aprendizagem” e “Pré-Escola”. Entretanto, há impasses quanto aos fatores que explicam o porquê da criança pobre não aprender na escola, ou seja, se fatores como atraso no desenvolvimento cognitivo e diferenças culturais influenciariam, ou não, o rendimento escolar das crianças pobres, como debatido nas produções da subcategoria “Possíveis Causas”.

Este debate também aparece nas produções sobre ensino e aprendizagem de leitura e escrita, classificadas na subcategoria temática “3.1 Fatores maturacionais”, dentro do tema “Leitura e Escrita”. Esta subcategoria foi a terceira subcategoria temática mais presente nos debates da década, referente ao ensino de conteúdos escolares e Psicologia, como vimos anteriormente no Quadro 3. A relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem também está presente na discussão sobre aprendizagem de leitura e escrita e suas bases cognitivas. Os 5 artigos desta subcategoria têm base teórica piagetiana, de maneira a

considerar a maturação de certos elementos cognitivos como essenciais para a aprendizagem de leitura e escrita, inclusive um artigo do grupo pernambucano de Carraher, de 1981, que nos anos posteriores iria revisar tais concepções, como analisado anteriormente. Os artigos que apresentam mais diretamente esta tendência, de considerar elementos maturacionais para a aprendizagem de leitura e escrita, são os de Poppovic (CP36, 1981); Carraher e Rego (CP39, 1981); Poppovic (CP43, 1982); e Valente (CP51, 1984).

Dentre eles, destacamos como representativo o artigo “*Bases teóricas do Programa Alfa*”, de Poppovic (CP43, 1982), que aborda diretamente o vínculo da Psicologia com a Pedagogia, para pensar as bases do programa de alfabetização desenvolvido e já citado em artigos anteriores, a partir de sua localização nas outras categorias temáticas. Poppovic e outras pesquisadoras desenvolveram o Programa Alfa na década de 1970 e ficam explícitos elementos da Psicologia buscados para dar suporte ao programa, sendo que a autora afirma que as correntes que mais frequentemente traziam suporte naquele momento para tal tarefa eram o *Behaviorismo* e o Cognitívismo, mas, dentre elas, adotaria principalmente as correntes cognitivistas de Piaget e Ausubel e agregaria ainda outras teorias, diferentes, mas “conciliáveis entre si”, argumentando não haver teoria de aprendizagem totalmente aceitável no momento.

Segundo a autora, o Programa Alfa visava a oferecer propostas para superação do fracasso escolar, principalmente para crianças pobres. A autora partiu da teoria dos estágios de desenvolvimento de Piaget, mais especificamente da obra “*Six Psychological studies*”, segundo o qual as estruturas mentais se transformam e ficam cada vez mais complexas. Com base nos pressupostos cognitivistas, o Programa Alfa possuía quatro princípios, apresentados pela autora no artigo.

O primeiro princípio dizia respeito à concepção de conhecimento como um processo que vai alimentando o repertório cognitivo do estudante, e assim o currículo deveria “ênfatizar o processo da aprendizagem muito mais que o conteúdo – isto é, aprender a pensar é muito mais importante do que aprender determinadas coisas”. Podemos afirmar que aqui se evidencia uma ênfase no processo de aprendizagem em si, voltado à aquisição de habilidades de pensamento, e uma secundarização do conteúdo escolar, princípio que teve suporte de correntes cognitivistas da Psicologia. Consequentemente, traz como concepção de aprendizagem a aquisição de habilidades e informações que só acontece se houver estruturas cognitivas necessárias desenvolvidas para aprender, e, por isso, a finalidade do chamado

currículo cognitivo deveria centrar-se no desenvolvimento das habilidades cognitivas, no aprender a pensar.

O segundo princípio do Programa Alfa dizia respeito à linguagem como ferramenta para o desenvolvimento intelectual. A formulação deste princípio tem como bases o autor Vygotsky, a partir da obra “Pensamento e Linguagem”, o autor Luria e Jerome Bruner e a partir dos quais afirma que a linguagem seria mediadora de mudanças qualitativas de pensamento. A autora destaca que neste aspecto, Vygotsky, Luria e Bruner apresentam divergências da teoria de Piaget, em suas formulações sobre desenvolvimento cognitivo e estruturas conceituais internas.

Já o terceiro princípio do Programa, segundo a autora, baseava-se principalmente no psicólogo estadunidense Ausubel, sobre a relação entre motivação para aprendizagem e autoconceito do(a) estudante. Existiriam três elementos relacionados ao autoconceito que seriam importantes para a motivação da aprendizagem segundo Ausubel, em sua obra “*School learning*”, de 1969: impulso cognitivo (necessidade intrínseca de saber), intensificação do ego (necessidade de prestígio) e afiliação (necessidade de ser amado).

O quarto princípio do Programa Alfa enfatizava a necessidade de se atentar para o ambiente social e cultural das crianças e, neste sentido, a autora discute os enganos de subestimar a cultura de certos grupos sociais, e também o de superestimar a cultura popular, como se “em cada comunidade se situasse o saber verdadeiro”. A partir disto, destaca a necessidade de se ter acesso ao saber universal, que possibilita ferramentas para participação no mundo, e de que se aprenda de uma forma a pensar criticamente. Como anúncios para a aprendizagem escolar dos conhecimentos em geral, a autora apresenta propostas de potencializar autoconceito positivo na criança, que define como um “conjunto de estados cognitivos e afetivos que definem atitudes do sujeito a respeito dele mesmo, e essa visão de si, relativamente integrada e consistente, é usada para definir seus comportamentos”. Baseando-se em Ausubel, apresenta propostas concretas sobre como fazer com que o aluno perceba que ele aprendeu (com o pressuposto de que saber é motivador por si só); e propõe uso de lemas motivadores pela professora e uso de reforços para os estudantes.

Em outro artigo de Poppovic, publicado no ano de 1971 e reeditado em 1981 nos Cadernos de Pesquisa, com título “*Alfabetização: um problema interdisciplinar*”, Poppovic (CP36, 1981) aborda a temática da alfabetização e condições de desenvolvimento cognitivo que favorecem ou dificultam tal aprendizagem, focando na relação entre Psicologia e Pedagogia. A autora já abordava o processo maturacional como condicionante para que a

criança consiga se alfabetizar, sendo que a falta de estimulação no momento adequado causaria estagnação do desenvolvimento e, conseqüentemente, dificuldade para a aprendizagem de leitura e escrita. Neste sentido, destaca, com base em Piaget, que tal desenvolvimento ocorreria por estágios sucessivos e as diferenças individuais no alcance destes estágios dependeriam do meio cultural, motivação e experiências. Assim, traz o autor Bloom para afirmar que crianças provenientes de meio sociocultural desfavorecido têm maior probabilidade de apresentar atraso no desenvolvimento. A partir da preocupação com a alfabetização de crianças, Poppovic (CP36, 1981) propõe utilização de testes psicométricos, avaliação de nível de “prontidão” para alfabetização das crianças segundo seu desenvolvimento, e adequação de currículo segundo tais critérios. Também propõe criação de salas de aula homogêneas de acordo com habilidades das crianças, para favorecer ensino de leitura e escrita.

Nestas produções de Poppovic (1981, 1982) vê-se que a valorização da dimensão instrumental é uma forte preocupação, indo ao encontro de proposições das produções da mesma década. Contudo, questões teóricas sobre o desenvolvimento sensório-motor e a forma como se chega à apropriação dos saberes sistematizados é um impasse registrado entre os estudos. Como exemplo, a adaptação do currículo ao processo cognitivo do(a) estudante não é um consenso. Esta medida é criticada diretamente como uma solução compensatória para o fracasso escolar por Carraher, Carraher e Schliemann (CP42, 1982) e Luna (CP36, 1981). Luna (CP36, 1981), com base no *Behaviorismo*, afirma que as diferentes condições sociais dos(as) estudantes não podem impedir que cheguem aos mesmos objetivos de ensino.

Entretanto, no que diz respeito aos artigos que discutem bases cognitivas e fatores maturacionais especificamente para aprendizagem de leitura e escrita, parecia ser consenso que o desenvolvimento cognitivo condicionaria a aprendizagem. É o caso da produção de Carraher e Rego (CP39, 1981), na qual, ainda com forte base piagetiana, o grupo pernambucano concorda que elementos maturacionais condicionam a aprendizagem de leitura e escrita. No artigo, as autoras focam na questão da fase de realismo nominal lógico – fase de desenvolvimento proposta por Piaget, na qual a criança, até por volta dos 9 anos, atribui características das coisas às palavras, e não tem uma compreensão da relação arbitrária entre o significante e o que de fato ele significa. A partir de pesquisa experimental com crianças em fase de alfabetização, as autoras afirmam que a superação da fase de realismo nominal lógico é essencial para a aprendizagem de leitura e escrita e fazem críticas à aprendizagem de leitura

por memorização, por considerarem que esta não possibilita a compreensão da relação real entre palavras e coisas, e não permite generalização da aprendizagem.

Valente (CP51, 1984) também aborda uma das fases de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget e sua relação com a aprendizagem de leitura e escrita. Em “*A escrita espelhada como manifestação do pensamento pré-operatório*”, o autor defende a tese de que a escrita espelhada pelas crianças seria uma das manifestações da fase pré-operatória de pensamento – fase universal de desenvolvimento proposta por Piaget. A escrita espelhada seria a escrita certa no ponto de vista da criança nesta fase; assim, propõe que o espelhamento da escrita não seja considerado como manifestação negativa nos testes de “prontidão” das crianças para a alfabetização.

A questão de erros na aprendizagem de leitura e escrita conforme as fases de desenvolvimento cognitivo, postuladas por Piaget, é também trazida no artigo de “*A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças*”, de Franchi (CP52,1985). A autora afirma, com base em Emilia Ferreiro, que as crianças estabelecem regras próprias e uma própria coerência interna em processos iniciais de escrita e por isso seria importante incentivar situações de escrita espontânea pelas crianças. Assim, os chamados “erros construtivos” fariam parte do processo de desenvolvimento da escrita pela criança, sendo que crianças de classe mais baixa teriam tendência de apresentar mais estes erros por conta da distância entre sua linguagem oral e a norma escolar. Tendo isto em vista, Franchi (CP52, 1985) faz proposições sobre como lidar com os erros das crianças na escola, sem que sua forma de linguagem seja inferiorizada. A autora frisa a importância de todas as crianças aprenderem os padrões escolares da língua escrita, por conta desta ser um instrumento essencial para a interação social.

Nos cinco artigos referentes à subcategoria “3.1 Fatores maturacionais”, a teoria construtivista de Piaget é o principal suporte teórico que os(as) pesquisadores(as) trazem para os elementos e proposições. Também o é para os dois artigos da subcategoria “3.2 apropriação formal da língua escrita”, dentro do tema “Leitura e escrita”: Ferreiro (CP52,1985) e Rockwell (CP52,1985).

Em seu artigo “*A representação da linguagem e o processo da alfabetização*”, Emilia Ferreiro (CP52, 1985) aborda a escrita como um processo de representação, ao invés de codificação de unidades sonoras. Defende ser necessário mudar a concepção que então se tinha da escrita como somente um processo de codificação, para um processo de representação gráfica, com todas as implicações no ensino que isto produz. O primordial para

se pensar o ensino da escrita é considerar a compreensão de elementos contextuais e semânticos da escrita, e, por isso, a comunidade externa à escola é importante nesta aprendizagem. Traz contraponto importante em relação aos testes de “prontidão”, argumentando que o início da alfabetização não depende dos resultados das crianças nestes testes. No seu texto, a preocupação com a discriminação auditiva e visual sobre os elementos da escrita ficariam em segundo plano. Propõe ser importante levar em conta as concepções que a própria criança tem da língua escrita, atribuindo a ela papel ativo em sua aprendizagem. Baseando-se em Piaget, considera que o processo de aprendizagem da escrita se processaria por momentos de conflitos em que elementos adquiridos anteriormente pela criança vão se desestabilizando, e assim constrói novos artifícios de escrita.

O papel ativo da criança na aprendizagem da escrita também é ressaltado por Rockwell (CP52,1985). Trazendo a relação entre língua escrita e processo de apropriação deste conhecimento através da escolarização no artigo “*Os usos escolares da língua escrita*”, Rockwell (CP52,1985) reconhece um sujeito ativo que organiza sua própria aprendizagem, sendo necessárias ações individuais das crianças sobre o que lhes é ensinado. A aprendizagem da língua escrita se daria na relação entre o processo individual da criança e a perspectiva social desta aprendizagem. Por isso, a importância de compreensão contextual sobre a língua escrita; a língua seria instrumento de aprendizagem de outros conhecimentos escolares e de socialização destes conhecimentos, assim como instrumento de poder. Salienta que para se aprender a língua escrita ter-se-ia que buscar de fato compreendê-la, diferente de quando só se avalia aprendizagem da escrita pela cópia, ou memorização. Rockwell (CP52,1985) defendia que ler com compreensão supõe a criança levar ao texto escrito conhecimentos prévios, e, por isso, também a importância de seu papel ativo na própria aprendizagem. É em atividades de interpretação de texto, com interações entre sujeitos e texto, que se pode aprender mais sobre a língua escrita compreensivamente, diz a autora. Para a busca desta compreensão da língua escrita, converge com o que Ferreiro (CP52, 1985) propõe sobre a importância de elementos sociais externos à escola, já que as interações em momentos não formais de ensino potencializam a aprendizagem da língua escrita, como práticas de leitura fora da escola.

Os artigos que tratam diretamente de ensino e aprendizagem de leitura e escrita convergem em pontos como a importância do papel ativo da criança em sua aprendizagem, de forma a potencializar seu pensamento, e no papel do desenvolvimento cognitivo para possibilitar a aprendizagem dos conteúdos escolares, de acordo com os postulados de Piaget. Esta forma de interpretar a relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de

conteúdos escolares coincide com produções classificadas no tema “2.Desempenho cognitivo”, que discutem a aprendizagem e sua relação com elementos cognitivos, são eles: Lewin (CP34,1980), Schiefelbein e Simmons (CP35, 1980), Moreira, Sousa e Silveira (CP40,1982), Silva (CP44, 1983), Moro (CP45,1983) e Moro (CP56,1986).

O artigo de Lewin (CP34,1980), “*Tempo conceitual e sucesso escolar*”, aborda a influência de estilos cognitivos próprios de aprendizagem de cada estudante em seu desempenho cognitivo na escola. Com base em proposições cognitivistas de Jerome Kagan, defende que cada estudante possui estratégias para organizar e categorizar conceitos, como fatores individuais de aprendizagem, que seriam os estilos cognitivos de aprendizagem. Assim, para estudar os diferentes estilos cognitivos realiza estudo para avaliar a relação entre a impulsividade de crianças na resolução de problemas e o desempenho final na tarefa. Pelos resultados, considera que a impulsividade, ao contrário da reflexividade, funcionaria de modo a comprometer o desempenho cognitivo das crianças nas atividades escolares. A autora considera que mães de famílias de classe mais baixa seriam mais propensas a criar impulsividade nos filhos, desenvolvendo estilos cognitivos menos efetivos na resolução de atividades.

Elementos cognitivos individuais dos(das) estudantes também são abordados no artigo “*Organizadores prévios como estratégia para facilitar a aprendizagem significativa*”, de Moreira, Sousa e Silveira (CP40,1982) que, com base no construtivismo de Ausubel, defendem que os conhecimentos que o(a) estudante já sabe é o que mais influencia na aprendizagem de conteúdos escolares, e para facilitar sua aprendizagem significativa existiriam os organizadores prévios. Estes são materiais com nível mais elevado de abstração do que os conhecimentos prévios e atuariam como ponte entre o que a pessoa já sabe e o que precisa aprender na escola, em situações em que os(as) aprendizes não possuem em sua estrutura cognitiva os chamados “subsunçores”, ou seja, os conceitos e ideias necessárias para a nova aprendizagem. Fica evidente o foco nas atividades cognitivas internas e vale ressaltar que a própria revisão bibliográfica que o estudo faz não traz consenso sobre a eficácia dos chamados organizadores prévios em resultados de aprendizagem.

A revisão bibliográfica que o estudo de Schiefelbein e Simmons (CP35, 1980) traz em “*Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento*” busca avaliar motivos pelos quais uma criança aprende menos na escola do que outras e, apesar dos autores não explicitarem a abordagem da Psicologia na qual se baseiam, afirmam que fatores individuais da criança são mais preditivos no desempenho

cognitivo escolar do que características de professores ou da escola. Comenta que o nível socioeconômico de estudantes foi caracterizado como um fator influente no desempenho, sendo uma correlação positiva entre nível mais baixo e desempenho mais baixo, e, neste sentido, o movimento pré-escolar poderia auxiliar na melhoria do desempenho cognitivo posterior de estudantes. Outras ações que poderiam exercer melhorias no desempenho cognitivo são a disponibilidade de livros didáticos na escola e a realização de tarefas de casa pelos estudantes.

Fatores individuais no desempenho cognitivo são tratados em mais três outros artigos do tema, que trazem relação entre elementos cognitivos e desempenho de estudantes especificamente em aprendizagem de conteúdos escolares matemáticos, como os artigos de Silva (CP44, 1983), Moro (CP45,1983) e Moro (CP56,1986). Os três se baseiam no construtivismo piagetiano e trazem como elemento teórico o desenvolvimento de noções lógicas de pensamento para a aprendizagem destes conteúdos.

Silva (CP44, 1983), em *“Operações lógico-matemáticas de crianças na 1ª série do 1º grau”*, aborda a importância do desenvolvimento de noções lógicas de matemática, como conservação e seriação na aprendizagem de conceitos matemáticos, como o número. As atividades matemáticas escolares realizadas pelas crianças estimulariam seus esquemas mentais, desde que sejam assimiláveis a estes esquemas, de acordo com o desenvolvimento destas noções lógicas anteriores. Afirma que crianças pobres poderiam apresentar mais dificuldade em aprender os conteúdos de matemática por conta de seu desenvolvimento cognitivo pobre em relação ao currículo escolar comum, o que faria necessária a adequação do currículo matemático de acordo com suas estruturas cognitivas de pensamento, indo ao encontro desta proposição prática já presente em produções da década. Indo, ainda, ao encontro de formulações da época sobre a pré-escola, indica esta fase escolar como importante para superar déficits cognitivos das crianças pobres.

Moro (CP45,1983), em *“Iniciação em matemática e construções operatório-concretas: alguns fatos e suposições”* também defende que o desenvolvimento destas noções lógico-matemáticas propostas por Piaget (conservação e seriação) são importantes para a aprendizagem de matemática na escola. O desenvolvimento destas noções seria universal em todos os seres humanos, e a idade cronológica teria papel relativo neste desenvolvimento. Mas estas noções só seriam construídas se o indivíduo dispõe de estruturas cognitivas específicas em seu raciocínio, enfatizando estruturas mentais internas no processo de aprendizagem. Em artigo posterior da autora, *“A construção de inteligência e a aprendizagem escolar de*

crianças de famílias de baixa renda”, Moro (CP56,1986) discute estas noções lógico-matemáticas e o papel do desenvolvimento cognitivo para a aprendizagem escolar em diálogo com o debate existente na década entre os dois grupos de pesquisa piagetianos já mencionados anteriormente. O grupo representado por Ramozzi-Chiarottino, de São Paulo, defendia que crianças de classe baixa apresentam distúrbio no desenvolvimento cognitivo devido a seu ambiente, e o grupo pernambucano, representado por Carraher, àquele momento já defendia que não há este distúrbio e que a dificuldade escolar se dá por conta da própria instituição escolar. Moro (CP56,1986) desenvolveu estudo para analisar o desempenho cognitivo de crianças especificamente em noções operatório-concretas e, assim como em seu estudo anterior, se apoia em Piaget e nos estudos de Carraher e Schliemann (1983) para defender que não há correlação entre idade cronológica e níveis evolutivos de construções operatório-concretas, sustentada também pela posição piagetiana de que a idade cronológica em que as construções da inteligência se manifestam varia de pessoa para pessoa, conforme maturação orgânica, interações, e experiências. Em relação às crianças pobres, sustenta que seu desenvolvimento cognitivo se dá em menor ritmo, mas não apresentam qualidade inferior de sua construção. Com base em Piaget, enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária para a aprendizagem escolar somente se o ensino centrar-se na compreensão destes conhecimentos e não em respostas mecanizadas de conceitos. Caso contrário, se correria o risco de mal interpretar o autor suíço. Assim, propõe que a aprendizagem escolar seja avaliada por avaliações que de fato tragam compreensão sobre o conhecimento em questão. Por fim, concorda com o grupo de Recife de que o fracasso escolar tem como causa principal a própria instituição escolar, que utiliza testes formulados a partir de referência de outros grupos sociais.

Visão geral das publicações dos Cadernos de Pesquisa na década de 1980

A partir da análise dos 30 artigos selecionados referentes ao período de 1980 a 1989 nos Cadernos de Pesquisa, foi possível identificar os temas mais discutidos sobre o ensino de conteúdos escolares, com suas convergências e impasses, bem como os elementos teóricos trazidos com o suporte da Psicologia. Dos artigos selecionados, o fracasso escolar foi um tema de grande preocupação dos(as) pesquisadores(as) na época, que se apoiaram em diferentes correntes da Psicologia pelas quais trouxeram elementos para compreender o

processo. A preocupação de pesquisadores com o fracasso escolar (no período caracterizado pelo alto índice de evasão e repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria das crianças de classes populares) ficou evidente pela frequência com que o tema aparece, principalmente até a primeira metade da década de 80 (tendo sido 12, dentre os 15 classificados no tema, produzidos até o ano de 1985). Espósito (1992), Silva e Davis (1992) e Faria (2008), que realizaram pesquisa bibliográfica sobre as produções dos Cadernos de Pesquisa em assuntos específicos, também evidenciaram que este tema foi extremamente debatido no período, quando se buscavam explicações e propostas de ação para lidar com este desafio, através de diferentes posicionamentos teórico-metodológicos. Buscava-se compreender o porquê as crianças pobres apresentavam baixo índice de aprendizagem dos conteúdos escolares e “abandonavam” as salas de aula.

Tais estudos marcadamente se propuseram a fazer críticas às concepções da Psicologia, presentes na década anterior, que tinham visão mais individualista sobre o fracasso escolar (ESPOSITO, 1992; FARIA, 2008). No que tange aos artigos analisados na presente pesquisa, com o recorte considerado, observamos também esta tendência, uma vez que muitos dos artigos classificados no tema “Fracasso Escolar” explicitaram críticas à teoria da Carência Cultural, a outras concepções individualizantes do fracasso escolar e a programas de educação compensatória. Estudos trouxeram como suporte concepções da Psicologia Social e de estudos interculturais para buscar elementos mais amplos e fora do âmbito individual do aluno para explicar seus processos de aprendizagem.

Mas o construtivismo piagetiano foi a corrente psicológica mais influente na década, e sua teoria de desenvolvimento por estágios cognitivos deu suporte a muitas produções, sendo que muitas trouxeram como elemento teórico a condição de desenvolvimento cognitivo para a aprendizagem de conteúdos escolares, como é o caso dos conteúdos matemáticos, cuja aprendizagem dependeria do desenvolvimento das noções lógicas de seriação e conservação. Isto também se deu para a aprendizagem de leitura e escrita. Valendo-se da interpretação desta teoria, autores(as) trouxeram, como elemento teórico, a ideia de que as crianças pobres, que sofriam com o fracasso escolar, teriam menor rendimento acadêmico por conta de deficiências em seu desenvolvimento cognitivo. Assim, como elemento teórico, foi trazida a proposição de adequar o ensino de conteúdos escolares ao nível de desenvolvimento do sujeito e suas habilidades, o que não foi consensual entre

autoras e autores que publicaram nos Cadernos de Pesquisa na década de 1980, uma vez que houve contraponto de artigos questionando esta medida de ensino.

Houve um impasse relacionado às proposições sobre deficiências no desenvolvimento cognitivo das crianças pobres e sua aprendizagem, já que pesquisadores(as) apresentaram divergência com esta posição, dizendo não haver uma deficiência qualitativa nas estruturas cognitivas das crianças pobres, mas um ritmo menor de desenvolvimento cognitivo. Ainda, pesquisadores(as) realizaram crítica mais enfática questionando a própria relação colocada entre o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, sugerindo que, ao contrário do que postulou Piaget, resultados de estudos baseados em outras correntes da Psicologia, como estudos interculturais de Barbara Rogoff e Michael Cole, evidenciavam que as crianças pobres não apresentam diferenças cognitivas, mas lógicas de pensamento diferentes e aprendizagens contextuais.

Ainda com base no construtivismo piagetiano, um elemento presente trazido nas produções foi a ênfase na compreensão e no pensamento dos(as) estudantes em seu processo de aprendizagem. Nestas produções, são questionadas formas de ensino de conteúdos mecanizadas ou por memorização, e daí também a ênfase no papel ativo da criança em sua aprendizagem. A partir da consideração do pensamento do(a) estudante em sua aprendizagem, alguns autores(as) trouxeram a proposição de enfatizar o próprio processo de aprendizagem em si, e não tanto os resultados de ensino, como forma de se potencializar o pensar dos(as) estudantes.

Vemos que, conforme as publicações nos Cadernos de Pesquisa realizadas na década de 1980, correntes da Psicologia, como a teoria da Carência Cultural, sofrem críticas. Outras, principalmente o construtivismo de Piaget, embasaram discussões sobre ensino de conteúdos escolares. É possível dizer que alguns impasses não foram superados na década, mas um ponto em comum foi a preocupação com a dimensão instrumental da educação, e possíveis formas de fazer com que todas as crianças aprendessem na escola. A menção ao contexto de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental, que estava em curso, também foi ponto em comum, avançando no sentido de se defender o êxito educacional para todas as crianças, além do direito de acesso à escola pública.

A década de 1990 também assiste a tal preocupação, mas traz produções que se diferenciam dos focos tomados na década anterior. Passamos, na próxima seção, à década de 1990.

VI. ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS DOS “CADERNOS DE PESQUISA”: DÉCADA 1990-1999

As publicações da década de 1990 estudadas demonstram consonância com as preocupações já presentes na década de 1980 sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares por todas as crianças. Contudo, tais publicações se diversificaram em relação aos temas tratados. Também, as discussões sobre ensino e aprendizagem de conteúdos escolares trazem diretamente propostas práticas de se buscar a apropriação de conteúdos escolares, como a língua escrita e ciências no Ensino Fundamental. Assim como na década de 1980, o construtivismo piagetiano foi hegemônico no suporte às formulações teóricas sobre a aprendizagem escolar, como buscamos demonstrar no presente capítulo.

Das produções dos Cadernos de Pesquisa publicadas de 1990 a 1999, 25 artigos foram selecionados, por trazerem discussões sobre aprendizagem instrumental, vinculadas a teorias da Psicologia. Foram analisados quantitativamente e qualitativamente quanto às temáticas e elementos teóricos que trazem. Os quadros com dados completos para cada um dos artigos pode ser visualizado no Apêndice VII, com os principais conceitos destacados de cada artigo e os elementos teóricos referentes ao objeto de estudo. A análise quantitativa, com a frequência que cada temática aparece no período, bem como a frequência de cada corrente psicológica em relação aos temas, está sistematizada no Quadro 4.

De forma geral, no período de 1990 a 1999, os artigos selecionados devido à identificação de vínculo entre teorias da psicologia e processos de ensino de conteúdos escolares foram classificados em nove das dez categorias estabelecidas pela análise de todos os artigos. As nove categorias foram: 1. Fracasso escolar; 2. Desempenho cognitivo; 3. Leitura e escrita; 5. Currículo; 6. Avaliação educacional; 7. Formação/Construção de conhecimentos científicos; 8. Ação docente e aprendizagem; 9. Comparação Piaget/Vygotsky e 10. Outros.

Quadro 4- Frequência e porcentagem segundo temas e categorias temáticas dos artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa na década de 1990

Década 1990														
Temas/Categorias Temáticas		Nº Artigos	% Artigos	Nº Artigos/ Corrente da Psicologia										
				Cognitivista				Behaviorismo	IC	Psicanálise	PS	THC	TRS	NE
				Construtivismo Piaget/Ferreiro	Construtivismo Ausubel	TCC	Outras corrente							
1. Fracasso Escolar	1.1 Dificuldades de Aprendizagem	1	4%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	1.2 Pré-escola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.3 Possíveis Causas	1	4%	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
	Sub-total	2	8%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
2. Desempenho Cognitivo	2.1 Desempenho Escolar	1	4%	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
	2.2 Ensino de Matemática	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.3 Interação Social	1	4%	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sub-total	2	8%	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
3. Leitura e Escrita	3.1 Fatores maturacionais	1	4%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	3.2 Apropriação formal língua escrita	4	16%	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Sub-total	5	20%	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
4. Articulação Conhecimento escolar e conhecimento cotidiano		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Currículo		1	4%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
6. Avaliação Educacional		3	12%	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
7. Formação/Construção conhecimento científico		4	16%	3	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
8. Ação docente e aprendizagem		2	8%	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Comparação Piaget/Vygotsky		5	20%	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	3*
10. Outros		1	4%	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		25	--	13	0	0	0	0	1	0	0	3	1	7

*Artigos trazem comparação entre teorias de Vygotsky e Piaget identificando similaridades ou complementaridades.

LEGENDA

IC- Estudos Interculturais
PS- Psicologia Social
TCC- Teoria da Carência Cultural

THC- Teoria Histórico-Cultural
TRS- Teoria das Representações Sociais
NE- Não Explicitado

Pelo Quadro 4 podemos verificar os temas mais frequentes na década de 1990, relacionados à dimensão instrumental da educação e seu vínculo com teorias psicológicas. É possível observar que, em relação à década anterior, no período de 1990 a 1999, os temas estão mais diversos, uma vez que para esta década os artigos foram classificados em nove temáticas, diferentemente da década de 1980.

O tema geral mais frequente nesta década foi “9.Comparação Piaget/Vygotsky”, com 5 artigos (20% do total de artigos selecionados), se referindo a produções que buscam analisar e comparar as produções teórico-práticas do construtivismo de Piaget com a teoria Histórico-Cultural, representada principalmente por Vygotsky. Alguns destes artigos realizam comparação entre estas correntes teóricas e indicam que se apoiam em mais elementos de uma das teorias, ou indicam que uma teoria avança mais em alguns aspectos. É o caso de um artigo, que se declara com base teórica piagetiana, e outro artigo, que afirma que as formulações de Vygotsky sobre determinadas questões avança em relação às de Piaget. Três dos artigos classificados neste tema, classificados como “Não explícito” (NE) comparam as teorias, não necessariamente indicando identificação maior com uma delas, sendo que um artigo afirma que as teorias são complementares entre si.

As subcategorias temáticas “3.2 Apropriação formal da língua escrita”, dentro do tema “Leitura e Escrita”, e “7.Formação/construção do conhecimento científico” foram as seguintes categorias mais frequentes na década de 1990, com 4 artigos classificados em cada uma (16% do total de artigos selecionados). Na categoria 3.2 três artigos têm suporte teórico do construtivismo piagetiano para trazer elementos para a discussão, e um deles não explicita abordagem teórica, mas traz conceitos ou temas vinculados à Psicologia (NE). Na categoria de número 7, também três artigos baseiam-se na teoria de Piaget e seguidores, como Emilia Ferreiro, e um artigo baseia-se na Teoria Histórico-Cultural (THC).

A categoria “6. Avaliação Educacional”, com três artigos classificados (12% do total), foi a seguinte categoria mais frequente, sendo que 2 artigos declaram-se com base no construtivismo piagetiano e um não explicita a abordagem teórica da Psicologia, apesar de trazer elementos vinculados (NE).

O tema geral “1.Fracasso escolar”, muito debatido na década de 1980, nesta década esteve menos frequente em seu vínculo com a Psicologia, com apenas 2 artigos no total. Um artigo foi classificado na subcategoria “1.1 Dificuldades de aprendizagem”, baseando-se na teoria das Representações Sociais (TRS), representada principalmente pelo autor Moscovici e um artigo na subcategoria “1.3 Possíveis Causas”, trazendo elementos

baseados em autores da Psicologia Histórico-Cultural (THC). É importante dizer que os índices de evasão e reprovação, principalmente nos anos do Ensino Fundamental continuou a preocupar os(as) pesquisadores na década de 1990, onde produções sobre o tema são presentes nos Cadernos de Pesquisa. Entretanto, tais produções não foram selecionadas pelos critérios de seleção da presente pesquisa, relacionados às discussões que envolvem a dimensão instrumental e Psicologia, o que pode explicar o baixo número de artigos classificados por nós neste tema. Segundo aponta Faria (2008), na década de 1990 os artigos que trazem a discussão mais diretamente sobre fracasso escolar abordam assuntos que antes não estavam tão presentes, como reformas educacionais e políticas culturais na escola. Como evidenciou em sua pesquisa, a produção que trazia mais diretamente a relação entre fracasso escolar e desenvolvimento psicológico, origem socioeconômica e rendimento escolar se restringiu ao período de 1970 e a meados dos anos 1980 nos Cadernos de Pesquisa (FARIA, 2008).

No tema geral “2.Desempenho escolar”, 2 artigos foram classificados, sendo um na subcategoria “2.1 Desempenho escolar”, tendo como suporte estudos interculturais da Psicologia, e um na subcategoria “2.3 Interação social”, que tem como base o construtivismo piagetiano.

No que tange às demais categorias, um artigo de base não explícita mas com elementos vinculados à Psicologia (NE) foi classificado na subcategoria “3.1 Fatores Maturacionais” do tema “Leitura e escrita”; um artigo de base não explícita (NE) em “5.Currículo”; 2 artigos de base piagetiana em “8. Ação docente e aprendizagem”; e um artigo, também de base piagetiana, na categoria “10.Outros”.

Novamente, o construtivismo de Piaget e de seguidores como Emilia Ferreiro foi a corrente psicológica mais frequente no suporte às discussões que envolvem a dimensão instrumental da aprendizagem, com 13 artigos baseados nesta teoria. A teoria de Vygotsky aparece nas discussões em menor proporção, e é comumente comparada quanto às suas proximidades e divergências à teoria de Piaget. A seguir, apresentaremos os artigos e suas relações, aprofundando análise de um artigo representativo de cada uma das três categorias mais frequentes nesta década: “Comparação Piaget/Vygotsky”, “Apropriação formal da língua escrita”, e “Formação/construção do conhecimento científico”.

Após apresentação dos dados quantitativos referente às categorias e subcategorias nas quais os artigos foram classificados, apresentamos, a seguir, a análise qualitativa das publicações.

Analisando os artigos e suas relações

A temática mais frequente discutida em relação à dimensão instrumental da educação e vínculo com elementos da Psicologia nesta década foi “Comparação Piaget/Vygotsky”, no qual cinco artigos foram classificados: Rocco (CP75,1990), Souza e Kramer (CP77,1991), Ferreiro (CP88,1994), Mortimer e Carvalho (CP96,1996) e Castorina (CP105, 1998).

Antes de atentar aos artigos propriamente, é importante considerar o contexto de difusão das ideias de Vygotsky no Brasil, e suas produções nos Cadernos de Pesquisa. Como discutido na Seção II do presente texto, as formulações de autores da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente Vygotsky, estiveram mais acessíveis no país a partir de meados da década de 1980, por via de obras de Vygotsky traduzidas em português de edições dos Estados Unidos (LIMA, 1990; FREITAS, 2004; SILVA; DAVIS, 2004). Foi no mesmo momento em que a teoria construtivista de Piaget era hegemônica no pensamento educacional brasileiro (SILVA; DAVIS, 2004). Silva e Davis (2004) realizaram uma revisão bibliográfica nos Cadernos de Pesquisa buscando analisar como a teoria de Vygotsky e seguidores estiveram presentes desde 1971 até final da década de 1990 no periódico. Apesar das ideias de Vygotsky terem sido difundidas cada vez mais no Brasil a partir de 1980, as autoras constataram que foi pequeno o número de produções que utilizam conceitos do autor ou da teoria Histórico-Cultural nos Cadernos de Pesquisa no período analisado. Ainda, indicam que deste número é considerável a quantidade de artigos que realizaram comparações entre as teorias de Vygotsky e Piaget, assim como foi encontrado na presente pesquisa, no que diz respeito ao recorte considerado. Silva e Davis (2004) comentam que, apesar de Vygotsky ter feito uma análise crítica dos postulados de Piaget em suas obras, houve uma tendência nos artigos que analisaram dos Cadernos de Pesquisa de comparar as teorias, muitas vezes as considerando similares ou complementares. De toda forma, as autoras ponderam que foi uma maneira dos(as) pesquisadores(as) brasileiros compreenderem melhor as ideias até então desconhecidas do autor soviético, e divulgarem seus estudos.

Nos artigos selecionados na presente pesquisa, vemos que elementos da teoria Histórico-Cultural são trazidos para a discussão de processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, como é o caso do conceito de “Zona de desenvolvimento proximal”.

Destacamos como representativo para aprofundar a análise do estudo teórico de Souza e Kramer (CP77,1991), “*O debate Piaget/Vygotski e as políticas educacionais*”, que

traz debate sobre teorias psicológicas, principalmente as de Piaget e Vygotsky, e suas contribuições para a construção de políticas educacionais no período. As autoras contextualizam a então recente saída do país do autoritarismo político, oriundo da ditadura civil-militar, e a importância do papel da escola em socializar os conhecimentos produzidos historicamente. Apontam que as teorias do desenvolvimento infantil – e teorias psicológicas de forma geral – contribuem para os processos escolares. Pontuam seus limites, no que diz respeito a pouca contribuição para elaboração de políticas públicas voltadas às questões institucionais da escola, mas afirmam que

“a questão das teorias do desenvolvimento infantil não sai de cena, exatamente porque uma dada teoria é que irá basear e nortear seja a concepção de propostas pedagógicas, seja a confecção de materiais e livros para os professores, seja as estratégias de formação dos recursos humanos envolvidos, seja o delineamento das alternativas metodológicas de trabalho com a criança” (SOUZA;KRAMER, 1991; p.69).

Neste sentido é que trazem elementos para o debate sobre as teorias de Piaget e Vygotsky. O que teriam em comum os dois autores é o interesse em estudar a gênese dos processos psicológicos das pessoas. Mas as autoras ressaltam suas divergências, fazendo comparações principalmente no que diz respeito à relação entre aprendizagem e desenvolvimento que postularam Piaget e Vygotsky.

Num primeiro aspecto, diferenciam os posicionamentos de Piaget e Vygotsky sobre a construção do conhecimento pela criança, sendo que para Piaget, as influências socioculturais não seriam tão relevantes nesta construção, “ao recusar toda análise sociológica do conhecimento (o papel das classes sociais e da cultura)” (p.71). Já para Vygotsky, seria determinante a influência social na aquisição de conhecimentos, uma vez que para o autor “ao longo da história da humanidade, as estruturas do pensamento dos indivíduos modificam-se e essas mudanças encontram suas raízes na sociedade e na cultura” (p.72). Para Vygotsky, a linguagem, enquanto sistema de signos, tem papel fundamental na construção do conhecimento e como mediação simbólica transformadora do pensamento. Para Piaget, a linguagem teria papel secundário, e seriam as ações das crianças que organizam seu pensamento e os conhecimentos a construir, sendo que “assim, o lugar da linguagem na perspectiva piagetiana é minimizado por sua interpretação cognitivista, na medida em que considera que o conhecimento se constitui a partir da atividade de um sujeito primordialmente epistêmico e secundariamente social” (p.73). As autoras afirmam que a questão da linguagem no desenvolvimento e aprendizagem é crucial para compreender as diferenças entre os dois autores.

Em comum, colocam que os autores, além de se preocuparem com a gênese do processo de desenvolvimento, questionam a pedagogia tradicional, na qual o(a) professor(a) transmite o conteúdo escolar e o(a) estudante tem o papel de assimilá-los. A perspectiva construtivista, na prática pedagógica, deslocaria a ênfase do processo de ensino para a criança, que seria ativa no processo de adquirir conhecimento. Naquele período, as aplicações práticas da teoria de Piaget estavam sendo criticamente analisadas, o que também se vê em alguns artigos selecionados nesta pesquisa na década de 1990. As autoras consideram que haveria distorções das ideias de Piaget quando aplicadas à prática pedagógica, como, por exemplo, o uso de tarefas piagetianas como conteúdos escolares, em que “pretende-se ensinar às crianças as respostas que indicam a existência de certa noção ou conceito, confundindo o resultado da ação com a operação em si” (p.77). Esta má interpretação das ideias de Piaget teria tido como consequência a inclusão nos currículos escolares das tarefas de avaliação do desenvolvimento de noções (como conservação e seriação), como se tratasse de situações didáticas. Como distorção da teoria de Piaget, a partir de um enfoque mais maturacionista do que interacionista, haveria propostas de que se deveria esperar o desenvolvimento de tais noções pela criança, para que então se pudesse ensinar determinados conteúdos escolares a ela.

Além de traçar considerações sobre as práticas pedagógicas resultantes de má interpretação da teoria de Piaget, Souza e Kramer (CP77,1991) realizam crítica aos próprios pressupostos teóricos do construtivismo, que enfatizaria um modelo biológico de adaptação do sujeito ao meio, secundarizando o papel social e histórico do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, trazem o conceito de “Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)”, a partir da obra “*Formação social da mente*” de Vygotsky para discorrer sobre o papel da aprendizagem escolar em potencializar o desenvolvimento cognitivo. Sobre o conceito, as autoras definem que “enquanto o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza-o prospectivamente, a zona de desenvolvimento proximal define as funções que estão em processo de maturação” (p.78). Destacam a importância da realização de atividades pela criança em cooperação de um adulto ou de outras crianças, para que possam atuar potencializando o desenvolvimento da criança. Feitas essas afirmações, as autoras trazem como elemento a ideia de Vygotsky de que o ensino desencadeia vários processos mentais que não ocorreriam espontaneamente e, por isso, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, postulam que a visão do autor sobre desenvolvimento e aprendizagem avança em relação às formulações de Piaget, uma vez que é

“sustentada por uma concepção dinâmica do desenvolvimento histórico do sujeito social” (p.79). A respeito dos conteúdos escolares, as autoras estão de acordo com as formulações de Vygotsky que os conferem papel importante na formação intelectual das crianças à medida que na escola a criança entra em contato com conhecimentos que ampliam sua compreensão de mundo. Terminam o estudo ressaltando que as duas teorias divergem e não podem ser “complementares”. Analisam que a obra de Piaget trouxe contribuições, mas que as contribuições que Vygotsky trouxe precisam ser confrontadas com as dele para desenvolver ainda mais a ciência e possibilitar avanços na prática educacional. Propõem que o conceito de “Zona de desenvolvimento proximal” seja um conceito a se aprofundar nas pesquisas por poder trazer contribuições para se pensar as práticas pedagógicas.

Os artigos de Mortimer e Carvalho (CP96,1996) e Castorina (CP105, 1998) também trazem para o debate referente à dimensão instrumental da educação o conceito de “Zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky em estudos que comparam a teoria do autor com a de Piaget. Diferentemente de Souza e Kramer (CP77,1991), nas duas publicações as teorias de Piaget e Vygotsky aparecem como complementares, e não divergentes. No estudo “*Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de Ciências*”, Mortimer e Carvalho (CP96,1996) comparam as duas teorias em relação ao processo de ensino e aprendizagem e o papel do professor, através de excertos de aulas de Ciências no Ensino Fundamental. Os autores declaram ter referencial teórico piagetiano, baseando-se no conceito de “equilíbrio”⁷ para compreender a construção de conhecimentos de Ciências pelo(a) estudante. Contudo, enxergam limites nesta teoria por explicar todo o processo de construção do conhecimento de forma individual, e por isso introduzem conceitos de Vygotsky com o intuito de considerar aspectos sociais nos processos de ensino em sala de aula. Trazem o conceito de “amplificador cultural”, já presente em produções da década de 1980 (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1986; ACIOLY;SCHLIEMANN, 1987) e o conceito de “Zona de desenvolvimento proximal”, a partir do qual seu uso pedagógico resolveria o “dilema” entre a necessidade espontânea da criança em gerar conhecimento a partir de sua experiência e o ensino de conceitos planejados pela escola. Portanto, trazem complementações de práticas escolares baseadas em Piaget com elementos sociais da teoria de Vygotsky.

⁷ Um conceito importante para compreender o desenvolvimento cognitivo na perspectiva de Piaget é a noção de *equilíbrio*, pelo qual os organismos e seres humanos estão sempre buscando manter uma relação de adaptação com o meio em que vivem, a partir de processos de assimilação e acomodação (PIAGET, 1970). Assim, o desenvolvimento da criança seria um processo de desequilíbrios e equilíbrios sucessivos, caracterizado por diversas fases nas quais o indivíduo constrói as estruturas cognitivas (DAVIS; OLIVEIRA, 1990).

Por sua vez, Castorina (CP105,1998), no artigo *“Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia”*, também compreende como compatíveis as duas teorias e por isso foi classificado como “Não explícito” (NE). Analisa problemáticas tratadas pelos dois autores em suas especificidades e complementaridades, como a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Aborda o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” para o qual a aprendizagem escolar se antecipa ao desenvolvimento, e o conceito de “equilíbrio” de Piaget, para o qual a aprendizagem escolar depende do desenvolvimento. Entretanto, o autor ressalta que estas não seriam formulações opostas porque as problemáticas examinadas pelos dois autores não foram as mesmas, uma vez que Vygotsky, neste aspecto, teria buscado compreender a apropriação de mediadores culturais e Piaget teria estudado questões mais subjetivas da reconstrução ativa de objetos pelo sujeito. Assim, argumenta para que se evite uma análise incompatível entre as teorias ou, por outro lado, a justaposição dos postulados. Propõe a análise e a investigação articuladas entre as duas teorias, como, por exemplo, na realização de estudos sobre a aprendizagem de noções matemáticas através de situações “tuteladas” pelo docente (em referência ao conceito de ZDP de Vygotsky), ao mesmo tempo em que ocorre a reconstrução do conhecimento pelo ponto de vista do sujeito (em referência ao conceito de equilíbrio de Piaget).

Também analisando comparativamente os postulados do construtivismo piagetiano e da teoria Histórico-Cultural, Rocco (CP75,1990) e Ferreiro (CP88,1994) discutem sobre a apropriação da língua escrita por crianças. O debate foi instigado no artigo *“Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro”*, no qual Rocco (CP75,1990) compara as produções de Luria, da teoria Histórico-Cultural, com as produções de Emilia Ferreiro, pesquisadora piagetiana, alegando que Ferreiro teria percorrido caminhos paralelos de pesquisa, mas teria chegado a resultados semelhantes aos de Luria, apesar do intervalo de 50 anos após os estudos dele. Ferreiro (CP88,1994) escreve o artigo *“Luria e o desenvolvimento da escrita na criança”* como uma réplica ao artigo de Rocco, demonstrando as divergências que enxerga entre seus postulados e os de Luria, adotando perspectiva construtivista do desenvolvimento da escrita. Coloca que uma diferença marcante, de fundo epistemológico, é a interpretação sobre o caminho histórico da escrita na humanidade e também na criança, além de outras diferenças que pontua ao longo do texto, por exemplo, em relação à forma como ela e Luria entendem a relação entre conhecimentos prévios de escrita e os conhecimentos escolares. A autora ressalta que o debate científico entre as teorias deve

situar corretamente as diferenças, e não deve servir para aumentar uma polêmica que seja pouco produtiva cientificamente.

A aprendizagem da língua escrita de maneira formal foi também uma preocupação presente nas discussões sobre ensino de conteúdos escolares e seu vínculo com a Psicologia, sendo a subcategoria “Apropriação formal da língua escrita” a segunda mais frequente na década de 1990, representando 16% dos artigos selecionados. De forma geral, os 4 artigos selecionados na categoria coincidem na preocupação com que as crianças efetivamente aprendam a língua escrita através da escolarização, e pensam ações na escola para facilitar tal aprendizagem. Três artigos trazem elementos a partir do construtivismo piagetiano, mais especificamente através de Emilia Ferreiro: Davis (CP74, 1990), Colello (CP87, 1993) e Melo e Rego (CP105, 1998). Apenas o artigo de Bajard (CP83, 1992) não explicita abordagem teórica (NE), e faz questionamentos à teoria de Emilia Ferreiro sobre apropriação da língua escrita.

Bajard (CP83, 1992), “*Afinal, onde está a leitura?*”, logo no início da década de 1990, traz um contraponto à proposição teórica de Emília Ferreiro sobre a apropriação da língua escrita e suas possíveis implicações práticas ao apontar que a leitura estaria sendo secundarizada, por conta da concepção da unidade na aprendizagem de produção escrita e aprendizagem de leitura, trazida pela pesquisadora. Bajard afirma que a aprendizagem de leitura não pode depender do domínio da produção de texto escrito, e por isso entende que mais atividades de leitura seriam necessárias em sala de aula para potencializar esta aprendizagem específica nas crianças. Inclusive, o domínio da leitura poderia ajudar no domínio da língua escrita.

Apesar das considerações feitas pelo autor, a preocupação maior contida nos artigos selecionadas nesta temática foi a contraposição ao ensino tradicional da língua escrita, baseado em memorização. Para fazer este contraponto, a teoria construtivista de Emilia Ferreiro foi a principal base psicológica utilizada.

O artigo “*Uma escolinha de saber miúdo*” de Davis (CP74, 1990) trouxe logo no início dos anos 1990 a contraposição ao ensino tradicional, com apoio na teoria de Emília Ferreiro. Apresentou críticas às práticas de ensino da língua escrita baseadas na memorização e discorre sobre as fases de alfabetização segundo Emilia Ferreiro como uma forma não-tradicional de se considerar a escrita das crianças. A partir de pesquisa sobre a aprendizagem da língua escrita por crianças de escola da zona rural, afirma que a memorização e a forma autoritária de apresentar os conteúdos escolares da língua escrita, podem dificultar a

apropriação deste conhecimento. A autora afirma que quando o ensino se pauta somente na autoridade, os processos de pensamento dos(as) estudantes podem ser invalidados, e então propõe que a avaliação da aprendizagem deve basear-se também no processo, não somente nos resultados.

A crítica ao ensino da língua escrita por memorização foi reafirmada anos depois no artigo intitulado “*Inovando o ensino de ortografia na sala de aula*”, de Melo e Rego (CP105, 1998), o qual tomaremos como representativo para aprofundar a análise. Nesta pesquisa, as autoras buscaram evidenciar a efetividade de uma prática pedagógica de ensino de regras ortográficas em Português, alternativa à implantada nas 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental de duas escolas do Recife. A prática alternativa era mais flexível e tinha foco na interação do(a) estudante com o objeto de conhecimento, mediado por um instrutor. As autoras afirmam que naquele momento a psicologia cognitiva e a psicolinguística haviam trazido contribuições para a compreensão de questões educacionais e, segundo estas, a ortografia não era uma modalidade de aprendizagem focada na memória, mas sim focada na relação entre a língua escrita e o sujeito que conhece. Ainda assim, relatam a permanência de práticas e concepções mecanicistas de aprendizagem da língua escrita na escola, as quais criticam. A partir do construtivismo, trazem o conceito de “ortografia” como não apenas “um conjunto de normas”, mas um subsistema inserido no sistema de escrita. Compreendem o processo de aquisição alfabética a partir da sequência de estágios descritivos, segundo os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Os erros ortográficos, ao contrário do que se conceberia em uma pedagogia tradicional, “não são aleatórios e sim gerados por constantes elaborações sobre o sistema de escrita que variam com a evolução da aprendizagem” (p.113). Desta forma, trazem a noção dos erros construtivos, coincidindo com produções da década de 1980 selecionadas que também fizeram a consideração de que nem todo erro representava um elemento negativo na aprendizagem (VALENTE, 1984; FRANCHI, 1985). Também o artigo de Davis e Esposito (CP74, 1990), da categoria “8.Avaliação Educacional”, reafirma a importância do(a) professor(a) saber distinguir nos processos avaliativos o erro construtivo do erro por não aprendizagem.

Melo e Rego (CP105, 1998) apresentam estudos que mostram a função do erro na aprendizagem de ortografia e a construção das regras ortográficas pelas crianças, que teria uma lógica interna própria. Assim, questionam práticas pedagógicas nas quais a ortografia é ensinada pela repetição da escrita das palavras e memorização das regras, e afirmam que o(a) professor(a) “frequentemente não se preocupa em transmitir para os alunos a compreensão

das regras ortográficas, pois desconsidera os conhecimentos sobre os processos psicológicos de tais alunos” (p.115).

Apesar de, até então, não haver propostas alternativas definidas para este ensino, sugerem que seria essencial haver atividades em sala de aula com reflexão e discussões. A interação entre crianças e professores deveria ir desconstruindo as hipóteses prévias dos(as) estudantes sobre as regras ortográficas, para reelaborar regras novas, cada vez mais próximas das regras convencionais. Saber como o(a) professor(a) pode mediar a construção e a compreensão dos princípios reguladores da ortografia pela criança constitui o objetivo da pesquisa experimental que as pesquisadoras realizaram com 51 crianças de 1ª série e 45 crianças de 2ª série do Ensino Fundamental, de classe média alta, divididas em um grupo experimental e dois grupo-controle para cada série. A pesquisa experimental consistiu em cinco fases, em que buscou-se ensinar aos grupos experimentais (separados da aula de comum) as regras ortográficas de uso da letra “R” e “RR” com metodologia alternativa, e os grupos-controle permaneceram aprendendo estas regras ortográficas na sala de aula comum, através da prática convencional de ensino da escola (que ensinou através de ditado e cópia de palavras, correção dos erros, e focada na memorização). Foram isoladas as variáveis como idade, inteligência e consciência fonológica e houve um pré-teste para verificar o desempenho das crianças antes das etapas de ensino. As hipóteses das autoras eram duas: uma, que a exposição a uma metodologia de ensino que focasse na compreensão e conscientização dos princípios ortográficos facilitaria a aquisição das regras ortográficas pelas crianças e a outra, de que tal aprendizagem seria transferível para regras semelhantes. O ensino através da prática alternativa centrou-se em “contextos interacionais de resolução de problemas”, em que a criança seria “estimulada a refletir e discutir para que se pudesse descobrir, construir e, então, compreender e explicitar os princípios ortográficos que norteiam sua língua, capacitando-a para fazer uso gerativo deles” (p.120). As atividades foram realizadas de modo a considerar a hipótese das crianças sobre as regras (sendo esta o ponto de partida para a discussão em grupos estimulada pelo professor), e a estimular a metacognição das crianças, em que se convidava a criança a refletir sobre sua própria concepção de escrita das palavras e a de seus colegas. No experimento também houve a preocupação em estabelecer uma interação cooperativa em pequenos grupos heterogêneos para construir “saberes compartilhados” e favorecer o papel mediador do(a) professor(a) nas etapas de aprendizagem, lançando questionamentos para “desestabilizar as hipóteses das crianças” e aproximá-las cada vez mais dos princípios ortográficos. Em seguida ao período de ensino, houve um pós-teste

com todas as crianças participantes da pesquisa para comparação entre os grupos experimentais e controle.

Como resultados, as pesquisadoras evidenciaram que o desempenho do grupo experimental esteve à frente dos grupos-controle, com diferenças significativas, o que as levaram a confirmar a primeira hipótese de que a metodologia alternativa facilitou a aprendizagem de regras ortográficas pelas crianças. As autoras enfatizam a importância de se considerar a compreensão e a reflexão dos(as) estudantes sobre a aprendizagem, e ressaltam que “os resultados evidenciam, portanto, que fatores como treinamento e memória na aprendizagem da ortografia não garantem o domínio mais elaborado (uso gerativo) das convenções ortográficas” (p.128). A transferência de aprendizagem para outras regras, segunda hipótese da pesquisa, não foi verificada no grupo experimental, e, assim, as autoras supõem pouca probabilidade de processo de transferência da aprendizagem de uma regra para outra. Por fim, as autoras discutem que a proposta alternativa de ensino de regras ortográficas, com uso de interações, reflexão e discussão pode facilitar aprendizagem de ortografia, e, embora o treino ortográfico usado convencionalmente ajude o desenvolvimento da habilidade ortográfica, ele não garante a compreensão dos princípios ortográficos. Mas as autoras ponderam que a proposta de ensino alternativa não cabe ao ensino de relações arbitrárias de ortografia, mas sim às relações ortográficas regidas por regras, e deixam questões em aberto, como, por exemplo, se seria possível trabalhar mais de uma regra ao mesmo tempo com a metodologia alternativa (as autoras trabalharam somente uso contextual de “R” e “RR”). Ressaltam que o estudo teve por objetivo buscar implicações para a educação e que o desafio do ponto de vista pedagógico é o conhecimento “dos processos cognitivos do aluno como sujeito cognoscente” e dos conteúdos linguísticos do Português, pois o(a) professor(a) só poderá lançar questões que desestabilizem as hipóteses das crianças e orientá-las às redefinições mais próximas da norma culta da língua se tiver estes conhecimentos.

Colello (CP87, 1993) também preocupa-se com a apropriação da língua escrita na escola pelas crianças, a partir de ideário construtivista de Emilia Ferreiro, mas aponta a necessidade de se reintegrar o corpo neste processo de aprendizagem, algo que teria sido secundarizado pela preocupação somente com os processos cognitivos da aprendizagem. Propõe a rearticulação destes dois âmbitos na pedagogia construtivista, e traz teóricos da psicologia como Piaget, Vygotsky e Wallon para afirmar que a atividade motora faz parte dos processos de aprendizagem e da relação da criança com o mundo. Assim, atividades como

jogos e danças poderiam contribuir para aumentar o repertório para a aprendizagem da língua escrita.

Na década de 1990, no que tange ao recorte dos artigos selecionados, a preocupação com a aprendizagem dos conhecimentos científicos através da escolarização é considerável. Os artigos discutem formas práticas de se atuar na sala de aula, o que fica evidente nos artigos da terceira categoria mais frequente na década, “Formação/construção de conhecimento científico”. Também 16% dos artigos selecionados no total do período foram classificados nesta categoria, tendo predomínio da teoria psicológica de Piaget para apoiar as propostas. A ênfase na compreensão do(a) estudante sobre seu processo de aprendizagem, a partir de atividades didáticas como discussões e reflexões em sala de aula, já propostas nas publicações sobre a apropriação da língua escrita, converge também nas produções sobre aprendizagem do conhecimento científico na escola. Tais produções são: Carvalho, Castro, Laburu e Mortimer (CP82, 1992), Macedo (CP87,1995), Carvalho (CP101,1997), Nuñez e Pacheco (CP105,1998).

Dentre tais artigos, destacamos o “*Pressupostos epistemológicos para a pesquisa em ensino de Ciências*”, de Carvalho et al. (CP82, 1992). Para discutir aspectos da construção de conhecimento científico, mais especificamente conteúdos escolares de Ciências, os autores coincidem com a preocupação naquele momento de levar em conta a compreensão do(a) próprio(a) estudante sobre sua aprendizagem, e afirmam que na época, estudos vinham investigando formas de instrução escolar que levem em conta o que os alunos pensam, inspiradas na teoria de Piaget. Os autores têm como referência o conceito piagetiano de equilíbrio, tão frequente em artigos da década. Os autores afirmam que encontram nesta teoria

“uma estrutura teórica capaz de abarcar os vários aspectos da questão de saber como o estudante melhora suas noções, construindo o conhecimento. Segundo essa teoria, todo indivíduo possui um sistema cognitivo que funciona por um processo de adaptação (assimilação/acomodação) que é perturbado por conflitos e lacunas, reequilibrando-se através de três fases de compensação: alfa, beta e gama” (CARVALHO ET AL., 1992; p.86).

Os elementos de assimilação e acomodação seriam universais, compondo o sistema cognitivo de qualquer pessoa, e por meio deles o sujeito conheceria os objetos. O equilíbrio destes elementos é perturbado ao sujeito se aproximar de um novo objeto de conhecimento, e mecanismos de equilíbrio seriam disparados no indivíduo, gerando construções em melhor equilíbrio que anteriormente. Os autores salientam que há dois tipos de perturbação cognitiva, conflitivas e lacunares, e que o(a) professor(a) deve estar atento(a)

para saber quais recursos pedagógicos utilizar no momento da aprendizagem. As conflitivas “contrariam as expectativas e implicam em correções, factíveis apenas a partir da análise da contradição” e as lacunares ocorreriam quando “faltam objetos ou condições que seriam necessários para realizar uma ação ou, ainda, quando não se tem informações ou conhecimentos indispensáveis para resolver um problema”. Os autores afirmam que para as situações de conflito cognitivo, a interação social entre o(a) estudante, o(a) professor(a) e o conhecimento é fundamental e, apesar da construção do conhecimento ser um processo interno do sujeito, não acontece sem a interação com outras pessoas. Por isso, a promoção de discussão entre pares seria uma estratégia a ser usada em sala de aula. Afirmam que “os debates e discussões entre iguais promovem a otimização das perturbações interalunos, onde os argumentos de uns promovem a reelaboração dos argumentos de outros”(p.88). Destacam que a “proximidade cognitiva” dos sujeitos ajuda no processo de equilíbrio. Nestas atividades o(a) professor(a) teria papel de instigador das discussões, mas a principal atenção do(a) professor deveria focar-se na construção dos conhecimentos científicos pelos(as) estudantes, pois dificilmente os conhecimentos científicos podem ser edificados apenas por discussões.

Por fim, os autores afirmam que a construção de conhecimentos científicos é diferente da construção de outros conhecimentos que se dão mais espontaneamente pelo desenvolvimento cognitivo e, por isso, precisam de intervenção do(a) professor. É quem vai oferecer correções ou outros elementos para a formação dos conceitos científicos dos(as) estudantes, e difere de outras fontes de informação, como livros, por ter a condição de julgar o momento certo de entrar com estes elementos. O tempo para cada reequilíbrio seria individual a cada estudante, para o qual o(a) professor(a) pode “optar pelo desdobramento ou inclusão de atividades, o que possibilitará a maximização da aprendizagem em sala de aula” (p.89).

Anos depois, o mesmo grupo de pesquisa produz o artigo “*Relato de experiência: Ciências no Ensino Fundamental*”, no qual Carvalho (CP101, 1997) também aborda o ensino de conteúdos físicos na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental através do construtivismo piagetiano. É importante dizer que o grupo de pesquisa, em 1996, produziu artigo já apresentado anteriormente, classificado na temática sobre comparações entre as teorias de Vygotsky e Piaget (MORTIMER; CARVALHO, 1996) no qual adotam a perspectiva piagetiana de equilíbrio, mas afirmam incorporar elementos sociais da teoria de Vygotsky para pensar a aprendizagem. No presente artigo, a autora afirma também considerar

o enfoque social dos processos de ensino e aprendizagem para entender a relação entre educação e cultura (fazendo referência a Vygotsky), mas declara embasar-se na teoria de Piaget, principalmente na teoria da equilíbrio. No artigo, afirma que o conhecimento científico é construído por aproximações sucessivas do conhecimento espontâneo que a criança já tem, e assim, seria importante envolver os(as) estudantes em situações-problema que relacionem tais conhecimentos, com os novos conteúdos de ensino a serem construídos. Indo ao encontro do proposto no artigo anterior, ressalta a importância da interação entre estudantes durante a aula, uma vez que melhora o raciocínio e a compreensão do tema a ser tratado. No caso do ensino de conteúdos físicos, é importante a criança ter atuação direta sobre o objeto e explicar os efeitos observados, estimulando sua metacognição sobre o processo de aprendizagem.

Também nesta mesma direção, Macedo (CP93, 1995) converge na proposta de que experimentações e explicações por parte de estudantes durante o processo de aprendizagem é importante. No artigo “*Os jogos e sua importância na escola*”, o autor também se embasa na teoria de equilíbrio de Piaget para propor que se usem jogos nas escolas durante o processo de ensino para provocar interação e contato dos(as) estudantes com os objetos de conhecimento. Afirma que os jogos, tais como jogos de regra e jogos simbólicos propostos por Piaget, seriam importantes para estimular a “competência”, que o autor define como “habilidade pessoal ou talento para enfrentar problemas e resolvê-los da melhor forma possível” (p.9). O autor ressalta que a “função eterna da escola é instrumental”, ou seja, “aprender a ler, escrever, fazer contas, porque as profissões adultas necessitam desses conhecimentos” (p.10). Mas, uma vez que tais conhecimentos para a criança são muito abstratos, propõe que os jogos podem ajudar a dar sentido ao conhecimento instrumental ensinado na escola. Não propõe que os conteúdos escolares sejam ensinados em forma de jogo, mas sim “analisar as relações pedagógicas como um jogo”. O autor traduz isto na proposta de que a escola se esqueça um pouco de sua função instrumental, e que “os meios, ao menos por algum tempo, fossem os próprios fins das tarefas”, para que se tivesse prazer na construção do conhecimento.

O artigo de Nuñez e Pacheco (CP105,1998) traz elementos próximos aos artigos anteriores, apesar de não adotarem apoio piagetiano, mas sim de Galperin, autor seguidor da teoria Histórico-cultural. Em “*Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin*”, os autores discutem a formação de conceitos científicos em atividades de aprendizagem escolares, e também afirmam a necessidade de que existam

situações-problema em que o(a) estudante tenha de aplicar os conceitos científicos a adquirir. Afirma que Galperin teria baseado-se em elementos trazidos por Vygotsky, como a relação entre conhecimentos cotidianos e científicos, e na teoria da atividade de Leontiev para explicar o processo de formação de conceitos. Este deveria basear-se em atividades que permitam o processo de internalização dos conceitos científicos. Para isso, seria necessário o(a) professor(a) criar motivações internas nos(as) estudantes, por exemplo, através de situações problemáticas que envolvem seu cotidiano. O autor destaca a importância dos(as) estudantes objetivarem o que estão aprendendo através de linguagem oral ou escrita, como fichas de estudo e trabalho em grupo, pois a palavra seria o instrumento fundamental da interiorização dos conceitos. Traz a importância da linguagem na atividade psíquica do(a) estudante, que possibilita a passagem da ação verbal para a ação mental (baseando-se no processo de aprendizagem intersíquica para intrapsíquica estudado por Vygotsky).

Nas três temáticas mais presentes na década de 1990, nota-se que a teoria construtivista de Piaget, principalmente seus postulados sobre a equilibração, foi a que os(as) pesquisadores se apoiaram majoritariamente para discutir práticas de ensino que fossem diferentes das práticas do ensino tradicional, e que possibilitassem que os(as) estudantes aprendessem os conteúdos escolares. Isto coincide também com artigos produzidos na década e classificados em outras categorias temáticas, como o artigo de Moro (CP79, 1991), *“Crianças com crianças, aprendendo: interação social e construção cognitiva”*, que ressalta o papel da interação social entre estudantes para possibilitar o conflito cognitivo, processo que seria essencial para a aprendizagem de conteúdos na escola. Também Leão (CP107, 1999), no artigo *“Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista”* traz a teoria de equilibração de Piaget, focando na importância do papel do(a) professor em criar situações problematizadoras para estimular raciocínio dos(as) estudantes. No que diz respeito à avaliação de aprendizagem dos conteúdos escolares, Darsie (CP99, 1996) baseia-se no construtivismo piagetiano e no construtivismo de Cesar Coll para enfatizar o processo da aprendizagem e a importância de se avaliar tal processo em cada estudante, propondo registros diários dos(as) estudantes sobre sua própria aprendizagem como uma das formas de se fazer isto.

Apesar da hegemonia de propostas práticas na sala de aula baseadas no construtivismo de Piaget, houve contrapontos a estas proposições, mesmo de pesquisadores(as) que se declararam piagetianos. Os questionamentos foram a respeito da

aplicação prática que se estaria fazendo da teoria de Piaget, a partir de más interpretações, como havia apontado Souza e Kramer (CP77,1991).

Corrêa e Moura (CP79, 1991), no artigo “*Uso de “provas piagetianas” como instrumento diagnóstico: questionando uma prática consensual*” demonstram o contraponto que começou a ser realizado. Comentam da grande influencia que a teoria de Piaget teve sobre as propostas pedagógicas no Brasil, mas que esta se propunha a ser uma ciência epistemológica, um método investigativo da gênese das operações efetuadas pelo sujeito, principalmente através da Lógica, Matemática e Psicologia, e não se propunha a ser usada para avaliação diagnóstica de aprendizagem e da inteligência. Argumenta que a tentativa de padronizar as noções de conhecimento postuladas por Piaget em escalas, apesar de valorosa por buscar acompanhar o pensamento do sujeito, foi falha, e então questiona se a continuidade desta tentativa não estaria desviando os postulados teóricos de Piaget. Apresenta estudos, como os de Carraher, Carraher e Schliemann (1986) e outros estudos interculturais que a partir de seus resultados começaram a questionar a universalidade de nível operatório formal de desenvolvimento de Piaget. As autoras se referenciam no grupo de pesquisa pernambucano de Carraher para considerar a influência do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo, e para considerar a inteligência como situacional. Por fim, as autoras afirmam como indevido o uso disseminado de provas piagetianas para diagnóstico de nível de pensamento e classificação das crianças, fazendo a ressalva de que pesquisas brasileiras sobre o ensino de ciências realmente usavam tais provas de maneira a compreender o pensamento dos(as) estudantes na aprendizagem, e não com finalidade diagnóstica.

Lajonquière (CP81, 1992), no artigo “*Acerca da instrumentação prática do construtivismo: a (anti)pedagogia piagetiana, ciência ou arte?*”, defende os pressupostos da teoria da equilíbrio de Piaget, mas também traz questionamentos sobre o uso pedagógico destes postulados, em viés diferente do artigo anterior, uma vez que questiona não somente as práticas construtivistas, mas a busca científica do fazer pedagógico. O autor questiona que tentar aplicar na prática a teoria de Piaget torna metódico e científico o fazer pedagógico. Segundo ele, as propostas práticas construtivistas parecem supor controlar os processos de aprendizagem e que isso dependeria de duas questões, que julga serem “ilusórias”: padronização do processo de aprendizagem e sujeito centrado sobre sua consciência. Assim, o autor resgata obras de Piaget afirmando que para o teórico, o processo de construção de conhecimento é inconsciente, e não seria possível o(a) pedagogo(a), enquanto observador, ter acesso ao desenvolvimento dos processos cognitivos do(a) estudante. Desta forma, o autor

conclui que não se pode fornecer “receitas” para programas pedagógicos, sendo possível apenas montar situações que maximizem o processo espontâneo e inconsciente da equilibrção no processo construtivo de conhecimento pelo(a) estudante.

O artigo de Castorina (CP88, 1994) também traz reflexão teórica sobre a aplicação da teoria epistemológica de Piaget à aprendizagem escolar. Afirma que certas implementações práticas da proposta piagetiana ocorrem na busca da superação de práticas do ensino tradicional, o que é importante, mas considera que estas estariam levando a uma secundarização do ensino e do papel dos conteúdos escolares. Como exemplo, faz críticas ao “construtivismo radical”, cujo representante é Ernst von Glasersfeld, que defende a construção do conhecimento de forma inteiramente subjetiva. Para Piaget, diferentemente, elementos da realidade objetiva são considerados, além dos subjetivos. As implementações mais radicais do construtivismo estariam convertendo a prática educativa em “apenas uma promotora das reorganizações do pensamento infantil, sem considera o caráter constitutivo dos conhecimentos objetivados nesse processo de reorganização”(p.40). O que seria discutível, uma vez que o objetivo principal da prática educativa não poderia ser reformular os sistemas de pensamento do(a) estudante ou o desenvolvimento das estruturas cognitivas, mas sim a apropriação dos elementos culturais. Afirma que a apropriação destes não ocorre apenas com o processo de “equilibrção” cognitiva de cada criança, espontaneamente, mas depende também da interação com os saberes e com o(a) professor. A intervenção do(a) professor(a) precisaria ser mais “forte” do que em uma reorganização do pensamento, e o ensino de conteúdos, portanto, se colocaria como indispensável.

Converge com artigos anteriores na afirmação de que a aproximação sucessiva com os saberes a serem ensinados a partir de hipóteses das crianças e do questionamento é importante, mas pondera que a orientação do(a) professor(a) não pode apenas ajustar-se às novas hipóteses e sim ter em vista a apropriação dos saberes objetivados socialmente. Através de estudos do grupo de Carraher, também incorpora à sua análise as aprendizagens em diferentes contextos. Assim, propõe uma revisão e ampliação dos estudos psicogenéticos sobre situações de aprendizagem cotidiana, uma vez que as interações e práticas sociais interferem na aprendizagem escolar, e traz a importância da articulação dos saberes cotidianos com os saberes escolares.

Com a mesma crítica à secundarização do ensino e dos conteúdos escolares, Moreira (CP100, 1997) aborda os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), formulados com base no construtivismo do espanhol Cesar Coll e implantados no Brasil a

partir de 1996. O autor faz crítica à elaboração dos PCN, pois estes teriam forte caráter psicologizante dos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos. Afirma que na teoria de Cesar Coll, como fonte para pensar subsídios na seleção de conteúdos curriculares, estaria a Psicologia e a aderência ao enfoque construtivista, através de conceitos como “memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa” (p.99). Tal teoria frisaria o “*como aprender*” e o “*como fazer*”, mas não o “*quê se deve aprender*”. Moreira remete ao contexto atual da sociedade, com novas formas de se construir conhecimento em diversas atividades humanas, expressando um “conhecimento em rede”, o que exige novos currículos e novos espaços de construção e circulação dos saberes escolares. Alerta que a proposta de sequência e hierarquização dos conteúdos escolares no currículo prescrito por Coll não dá conta do processo contemporâneo de transmissão do conhecimento, uma vez que trata os conteúdos de forma “estancada” e a aprendizagem de forma linear. Conclui que há uma supervalorização da Psicologia nos PCN, o que o leva a dizer que sua formulação provém de uma pedagogia psicológica, que traduziria princípios psicológicos em prescrições pedagógicas. Propõe que a formulação de parâmetros curriculares seja realizada com contribuições de todas as ciências capazes de oferecer subsídio, e questiona sua formulação pela chamada pedagogia psicológica de Coll.

Visão geral das publicações dos Cadernos de Pesquisa na década de 1990

Através dos dados encontrados nos 25 artigos estudados pode-se notar que, no que diz respeito às discussões sobre ensino de conteúdos escolares, as teorias psicológicas de Piaget e Vygotsky foram as mais influentes, com predomínio da primeira. A comparação entre as duas teorias e suas implicações para as práticas educacionais foi um ponto tratado com relevância na década de 1990, em comparação com a década anterior. Os estudos comparativos entre as teorias de Piaget e Vygotsky, encontrados nos Cadernos de Pesquisa no período, demonstram uma preocupação dos(as) pesquisadores(as) em buscar elementos teóricos para dar suporte às práticas pedagógicas. Como a teoria de Piaget já era influente no momento em que a teoria de Vygotsky começou a ser difundida no Brasil, esta começa a ser comparada e usada como suporte junto à teoria de Piaget. Contudo, vale ressaltar que as teorias dos dois autores possuem pressupostos epistemológicos diferentes, bem como

diferentes concepções de mundo, de sujeito e de conhecimento, conforme apontam Silva e Davis (2004).

Além dos artigos voltados a comparar teórica e praticamente os postulados de Piaget e Vygotsky, nesta década, observamos que as discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares voltaram-se mais especificamente aos conteúdos, discutindo sobre conteúdos escolares da língua escrita, e das ciências no Ensino Fundamental - diferente da década anterior, em que a preocupação maior pareceu voltar-se às causas do fracasso escolar, com inquietações sobre o desempenho das crianças de classe popular que chegavam às escolas naquele período, abordando de forma mais geral a aprendizagem dos conteúdos escolares. Nos artigos da década de 1990 analisados, a discussão sobre a aprendizagem de crianças populares não foi enfatizada como na década anterior.

Apesar de maior influência das ideias de Vygotsky nos anos 1990, a partir dos artigos estudados é constatado que a influência da teoria construtivista de Piaget foi hegemônica no suporte para discutir os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, assim como ocorreu na década de 1980. As produções com suporte da teoria piagetiana, movidas pela proposta de superar práticas do ensino tradicional tidas como mecanicistas, trazem como elemento a valorização do processo de aprendizagem do(a) estudante, buscando compreender seu processo de pensamento em relação aos conteúdos escolares. Desde a década anterior, esta preocupação já constava nos artigos de base piagetiana estudados, e permanece na década de 1990. Assim, os artigos buscam trazer proposições práticas para contemplar esta preocupação, abordando ações na sala de aula que poderiam ensinar os conteúdos escolares, mas levando em conta a reflexão e compreensão dos(as) estudantes sobre seu próprio processo de aprendizagem.

A teoria de equilíbrio de Piaget ofereceu suporte para pensar estes processos práticos em sala de aula, nos quais as hipóteses prévias dos(as) estudantes sobre os conteúdos escolares eram tomadas como ponto de partida para que, a partir do contato com questionamentos e discussões com colegas e professores(as), suas hipóteses fossem se desestabilizando, e levadas a se aproximar dos conteúdos de ensino. Foram pesquisadas, então, atividades de ensino como situações-problema, em que o(a) estudante deve refletir e discutir sobre o objeto de ensino com seus colegas e com o(a) professor(a), ou realizar experimentações diretas com o objeto, tentando explicar os efeitos que observa, como é o caso do ensino de conteúdos físicos. Conforme propõe a teoria de Piaget, o “triângulo interativo” é um elemento fortemente usado como suporte nos estudos da década de 1990, em

argumentos de que para que o(a) estudante aprenda, não é suficiente o contato somente com o(a) professor(a), ou somente com o conteúdo em si, mas a interação entre os três deve ser buscada em sala de aula. Também com base na teoria da equibração, os estudos de Emilia Ferreiro foi predominante em oferecer suporte para o ensino da língua escrita, como forma a superar os métodos do ensino tradicional de memorização e cópia, questionados nas publicações.

Tais dados vão ao encontro do que colocou Moro (2002), em sua análise sobre as contribuições da teoria de Piaget para questões educacionais no Brasil. Em sua revisão, a autora resgata o impacto que tiveram os estudos de Emília Ferreiro sobre a aprendizagem escolar da língua escrita no Brasil, a partir de 1980. Também aponta que a teoria de equibração constituiu objeto central de pesquisas e intervenções relacionadas a conteúdos escolares a partir de meados dos anos 1990, e que as propostas de aprendizagem por soluções de problemas, enfatizando a cooperação entre alunos(as) foi bastante influente nos estudos sobre conteúdos escolares de ciências naturais (MORO, 2002), assim como se constatou na presente pesquisa.

Os postulados do construtivismo piagetiano foram hegemônicos nas produções dos Cadernos de Pesquisa durante toda a década, ainda que com contrapontos. As críticas às formas de aplicação do construtivismo piagetiano estiveram presentes desde o início da década, com a preocupação de demonstrar que a má interpretação dos postulados teóricos de Piaget os distorce na prática, como por exemplo, no uso das chamadas provas piagetianas como avaliação diagnóstica de aprendizagem, e não como forma de compreender o processo de pensamento do(a) estudante. Estudos trouxeram tal questionamento tendo como uma das bases os resultados de estudos do grupo pernambucano de Carraher, que na década anterior já haviam questionado o uso de provas piagetianas para avaliar competências dos indivíduos.

Vale ressaltar que a má-interpretação da teoria de Piaget é um ponto que a literatura da área já discute há certo tempo. Moro (2002) ressalta que mesmo Emilia Ferreiro, já na década de 1980, ponderou que a teoria de Piaget em geral é má compreendida, o que “ocorre de forma dramática no campo de suas derivações educacionais” (p.119). Além disso, coloca que o uso inadequado das noções piagetianas como forma diagnóstica e como conteúdos de aprendizagem prevaleceu em produções internacionais e nacionais da área, apesar de estudos que pautavam a possibilidade de aceleração daquelas noções pela aprendizagem escolar (MORO, 2002).

Outro contraponto presente nos Cadernos de Pesquisa na década de 1990 em relação à má interpretação da teoria piagetiana é à secundarização do ensino de conteúdos escolares, uma vez que o foco das práticas estaria em compreender o processo de aprendizagem de cada estudante e seus pensamentos, e não nos resultados de aprendizagem. Nos estudos, é salientada a importância de se considerar os conhecimentos e hipóteses prévias dos(as) estudantes sobre determinado conteúdo, de acordo com seu desenvolvimento, mas que não se pode permanecer neste ponto, buscando de fato o ensino e a apropriação dos conteúdos escolares. A teoria de Vygotsky aparece, em alguns casos, como complementar ou como contraponto para a interpretação da relação construtivista entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, e o conceito mais presente neste sentido foi “Zona de desenvolvimento proximal”. A partir de tal conceito, foi trazido o elemento de que os conteúdos escolares atuam como instrumentos que potencializam o desenvolvimento cognitivo, ideia que já havia aparecido na década de 1980, mas de forma escassa.

Destaca-se o contexto da década de 1990, na qual a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, entre outras assertivas, reafirma o que tinha sido colocado na Constituição de 1988 sobre o estabelecimento de diretrizes curriculares e conteúdos escolares mínimos para se garantir uma formação básica comum no país. Deu-se, então, o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental a partir de 1997 (BONAMINO, MARTÍNEZ, 2002). O contraponto às bases de formulação dos PCN também apareceu nas produções, ainda que em pequena proporção, com a mesma crítica de secundarização dos conteúdos escolares a serem ensinados. Neste caso, são as bases do construtivismo de Cesar Coll que são discutidos e questionados por supostamente enfatizar um psicologismo nos processos pedagógicos que propõe para os parâmetros curriculares.

De forma geral, nota-se na década de 1990 uma preocupação dos(as) pesquisadores em relação à dimensão instrumental da educação, uma vez que nos processos de ensino seria importante considerar o pensamento do(a) estudante, mas não perder de vista o que precisa ser ensinado.

Na década de 2000, a preocupação com a aprendizagem instrumental continua, mas, no que toca ao uso de teorias psicológicas enquanto suporte para as discussões, tal vínculo se fragilizou. É o que buscaremos apresentar e discutir no capítulo seguinte, referente às publicações analisadas dos anos 2000.

VII. ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS DOS “CADERNOS DE PESQUISA”: DÉCADA 2000-2012

Neste capítulo apresentaremos os artigos da década de 2000 analisados que referem-se aos artigos dos Cadernos de Pesquisa publicados no período de 2000 a 2010, e também nos anos de 2011 e 2012, por trazerem vínculo entre processos de ensino de conteúdos escolares e teorias da Psicologia. Buscaremos mostrar que, assim como na década de 1990, e também como na década anterior, as publicações analisadas da década de 2000 trazem a preocupação com a aprendizagem escolar por todos(as) os(as) estudantes. Os temas nas quais os artigos foram classificados pela análise também foram diversificados, como na década de 1990. Contudo, diferentemente das décadas anteriores, no tocante ao vínculo entre ensino de conteúdos e a Psicologia, pelos dados encontrados, o construtivismo piagetiano não foi mais o principal suporte para tal discussão. Outras abordagens da Psicologia estiveram presentes nas publicações da década, como a teoria das Representações Sociais e a Psicanálise, ainda que não de forma predominante, como o construtivismo esteve nas décadas anteriores.

No período de 2000 a 2012, foram selecionados 15 artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa, por trazerem vínculo entre as discussões sobre ensino de conteúdos escolares e teorias da Psicologia. A frequência das temáticas presentes nesta década, bem como a frequência das teorias psicológicas relativas aos temas está sistematizada no Quadro 5. Os dados completos de cada um dos artigos, por temáticas, podem ser visualizados no Apêndice VIII.

Como panorama geral das temáticas encontradas nas publicações analisadas entre os anos 2000 e 2012, a diversidade de temas nos quais os artigos foram classificados é similar à década anterior, sendo que nesta década as publicações foram categorizadas em 7 das 10 categorias temáticas estabelecidas na presente pesquisa. Tais categorias foram: 1. Fracasso escolar; 2. Desempenho cognitivo; 3. Leitura e escrita; 5. Currículo; 7. Formação/Construção de conhecimentos científicos; 8. Ação docente e aprendizagem; e 10. Outros. Para as categorias 1 e 2 foram ainda estabelecidas subcategorias temáticas, assim como nas décadas 1980 e 1990, e a categoria 3, nas décadas anteriores desmembrada em duas

subcategorias, nesta década constou como uma única categoria geral, devido à abordagem mais geral sobre leitura e escrita tratada pelos artigos classificados nesta categoria.

Quadro 5-Frequência e porcentagem segundo temas e categorias temáticas dos artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa na década de 2000

Década 2000														
Temas/Categorias Temáticas		Nº Artigos	% Artigos	Nº Artigos/ Corrente da Psicologia										
				Cognitivista				Behaviorismo	IC	Psicanálise	PS	THC	TRS	NE
				Construtivismo Piaget/Ferreiro	Construtivismo Ausubel	TCC	Outras correntes							
1. Fracasso Escolar	1.1 Dificuldades de Aprendizagem	3	20%	-	-	-	-	-	-	-	--	1	-	2
	1.2 Pré-escola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.3 Possíveis Causas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sub-total	3	20%	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
2. Desempenho Cognitivo	2.1 Desempenho Escolar	2	13%	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	2.2 Ensino de Matemática	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.3 Interação Social	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sub-total	2	13%	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1
3. Leitura e Escrita	3.1 Fatores maturacionais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.2 Apropriação formal língua escrita	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sub-total	2*	13%		0	0	1	0	0	0	0	-	0	1
	4. Articulação Conhecimento escolar e conhecimento cotidiano	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5. Currículo	2	13%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	6. Avaliação Educacional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	7. Formação/Construção conhecimento científico	1	6,5%	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	8. Ação docente e aprendizagem	3	20%	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-
	9. Comparação Piaget/Vygotsky	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	10. Outros	2	13%	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-
	TOTAL	15	--	2	0	0	4	0	0	1	0	3	2	5

*Artigos classificados no tema geral "Leitura e Escrita", sem subcategoria.

LEGENDA

IC – Estudos Interculturais THC- Teoria Histórico-Cultural
 PS – Psicologia TRS- Teoria das Representações Sociais
 TCC – Teoria da Cultura NE – Não explicitado

Pelo Quadro 5 visualizamos a frequência dos temas identificados a partir da análise dos artigos produzidos nos anos 2000 que foram selecionados, bem como a frequências das teorias psicológicas vinculadas a eles. No que se refere aos temas dos artigos, as categorias temáticas mais frequentes foram a subcategoria “1.1 Dificuldades de Aprendizagem”, dentro da categoria geral “Fracasso escolar”, e a categoria “8.Ação docente e aprendizagem”, ambas com 3 artigos cada, o que equivale a 20% do total de artigos selecionados.

Nos 3 artigos classificados pela análise na subcategoria 1.1, um artigo traz aspectos sociais influentes na aprendizagem e desenvolvimento de crianças, mas não explicita a base teórica (NE); um artigo se baseia em postulados da Psicologia Histórico-Cultural (THC) e um artigo não explicita a abordagem teórica, mas discute elementos de abordagens da Psicologia como o construtivismo piagetiano e o *Behaviorismo*, sendo assim identificado como “Não explícito” (NE).

Na categoria 8, um dos três artigos classificados em tal categoria se referencia no autor Bion, da Psicanálise; um artigo referencia-se na Psicologia Histórico-Cultural (THC), e um artigo baseia-se na teoria das Representações Sociais (TRS) para trazer a discussão sobre ensino de conteúdos escolares.

As seguintes categorias temáticas nas quais os artigos foram classificados com maior frequência foram “2.1 Desempenho escolar”, subcategoria dentro do tema “Desempenho cognitivo”; “3.Leitura e escrita”, “5. Currículo” e “10.Outros”. Em cada uma destas cinco categorias foram classificados 2 artigos, o que é equivalente a 13% do total de artigos selecionados na década.

Em relação à subcategoria 2.1, um dos artigos nela classificados traz elementos para o debate a partir do construtivismo piagetiano, e o outro artigo classificado na mesma subcategoria não explicita abordagem teórica, mas traz elementos sobre o desenvolvimento cognitivo na escola, sendo assim identificado como “Não explícito” (NE). Na categoria 3, um dos artigos traz elementos da base cognitivista de Processamento de Informações, e o outro artigo classificado na mesma categoria não explicita base teórica, mas traz conceitos de Piaget e Vygotsky, sendo assim identificado como “Não explícito” (NE). Em um artigo da categoria 5 o autor utiliza base psicológica da teoria das Representações Sociais (TRS), e o outro artigo não explicita base teórica (NE), apesar de discutir de forma crítica as implicações da teoria de Piaget para a formulação do currículo escolar no Brasil. A categoria 10, “Outros”, se refere a dois artigos classificados que abordam temas sobre o ensino de conteúdos escolares, sendo

que um utiliza a base cognitivista de Resolução de problemas e o outro artigo traz conceitos da teoria Histórico-Cultural (THC) para expor sua discussão.

Por fim, houve um artigo classificado na categoria “7.Formação/Construção de conhecimento científico”, que tem como referência o construtivismo de Piaget. Após este panorama numérico dos artigos selecionados e produzidos entre os anos 2000 e 2012, passamos à análise mais qualitativa destes artigos.

Analisando os artigos e suas relações

Neste item apresentaremos os 15 artigos selecionados na referente década, com base no quadro organizado para cada um dos artigos, com seus conceitos principais e elementos teóricos. Vale lembrar que o quadro para cada um dos artigos, organizado por temáticas, pode ser visto no Apêndice VIII. Considerando as categorias e subcategorias, os temas que apareceram com mais frequência foram o “1.1 Dificuldades de Aprendizagem” e “8.Ação docente e aprendizagem”, em que 3 artigos foram classificados em cada. Além da apresentação dos artigos, destacaremos um artigo de cada uma destas categorias para aprofundar a análise. Apresentaremos os artigos das categorias seguintes mais frequentes, em que quatro estiveram presentes com igual frequência, e optamos por aprofundar a análise em um artigo representante da categoria “3.Leitura e escrita”, uma vez que esta foi a categoria temática mais frequente na década de 1990.

Os 3 artigos classificados na subcategoria “1.1 Dificuldades de Aprendizagem”, por trazerem discussão sobre crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares, são: Crahay (CP130, 2007); Pauli, Rossetti-Ferreira (CP138, 2009) e Eidt e Tuleski (CP139, 2010). Dentre eles, destacaremos o artigo de Eidt e Tuleski (2010) por trazer mais explicitamente o suporte de uma abordagem da Psicologia para pensar as supostas dificuldades de aprendizagem, no caso a teoria Histórico-Cultural. Este e o artigo de Pauli e Rossetti-Ferreira (2009) abordam o tema das dificuldades de aprendizagem com um recorte específico sobre as crianças diagnosticadas com o chamado Transtorno de Hiperatividade, e as crianças adotadas, respectivamente.

Já o primeiro artigo, de Crahay (CP130, 2007), aborda o tema das chamadas dificuldades de aprendizagem de forma mais geral. No artigo “*Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar*”, o autor analisa alguns fatores que poderiam auxiliar a diminuir os efeitos das chamadas dificuldades de aprendizagem de certos alunos(as), como o

número de estudantes por sala, os tipos de agrupamento e a não-repetência dos(as) estudantes. Apesar de não explicitar abordagem teórica, Crahay aborda a questão do erro dos(as) estudantes durante o processo de aprendizagem, comparando teorias da Psicologia. Cita que, para pesquisadores seguidores da teoria de Piaget, alguns tipos de erros durante o processo de aprendizagem são considerados formativos. Esta concepção esteve frequente nos artigos publicados na década de 1990, por nós analisados, na qual os “erros construtivos” são esperados e importantes no processo de ensino de conteúdos escolares. Crahay, entretanto, apresenta a visão *behaviorista* sobre os erros das crianças no processo de aprendizagem, segundo a qual a “aprendizagem sem erros”, a partir de ensino programado, poderia ser efetiva no ensino das competências necessárias ao estudante. O autor considera que esta questão ainda não foi resolvida empiricamente, não havendo consenso sobre se é melhor prevenir os erros ou ajudar os(as) estudantes a corrigi-los. Entre outros fatores que podem melhorar os índices de dificuldades de aprendizagem, o autor pontua, a partir de pesquisas, que agrupar os(as) estudantes nas classes por nível de desempenho não tem efeito no rendimento escolar, e, pelo contrário, pode ter efeitos prejudiciais nos estigmas e no plano socioafetivo do(a) estudante, além de propiciar o efeito de que se ensine menos para os(as) estudantes tidos com menor desempenho.

O artigo de Pauli e Rossetti-Ferreira (CP138, 2009) também aborda o tema das chamadas dificuldades de aprendizagem, mas com um recorte sobre as crianças adotadas. No artigo “*Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas*”, as autoras questionam certas visões tidas por elas como deterministas, principalmente provenientes da Psicanálise. Estas sugerem existir tendência de haver consequências ruins durante o desenvolvimento das crianças adotadas, como a baixa autoestima e a hiperatividade, além da não aprendizagem na escola. Apesar de não explicitarem abordagem teórica, as autoras fazem críticas a estes postulados, e apresentam estudos da Psicologia que deslocam o foco da criança para elementos contextuais e sociais de seu desenvolvimento, alegando que apesar dos eventos ruins aos quais as crianças adotadas podem ter sido expostas na infância, o percurso de desenvolvimento do indivíduo é dinâmico e contextual. Assim, seria importante compreender a constituição das dificuldades de aprendizagem de crianças adotadas a partir das diversas interações nas quais a criança está inserida.

Também com um recorte específico sobre as dificuldades de aprendizagem, o artigo de Eidt e Tuleski (CP139, 2010), focaliza a questão das crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em “*Transtorno de déficit de*

atenção/hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural”, as autoras questionam as justificativas de que certas crianças não aprenderiam na escola por apresentarem o diagnóstico de TDAH, e trazem discussão com base nos conceitos da abordagem histórico-cultural, concebendo a atenção voluntária e o autocontrole do comportamento (funções relacionadas à falta de atenção e hiperatividade) enquanto funções psicológicas superiores.

As autoras apresentam dados que mostram o aumento de diagnósticos de TDAH em crianças em idade escolar, o seu uso como justificativa para explicar o fracasso escolar das crianças diagnosticadas como tal, bem como o aumento da venda do remédio “Ritalina”. A partir deste panorama, as autoras indagam de que modo a Psicologia e a Pedagogia poderiam atuar visando o máximo desenvolvimento das funções psíquicas superiores pelos(as) estudantes. Partem do questionamento à concepção de psiquismo que estaria por trás do discurso hegemônico sobre o TDAH, embasado na Psicologia idealista. Segundo elas, a visão idealista teria prevalecido nos últimos anos, e se revelaria “na ideia de que as características humanas são dadas pelo simples “amadurecimento biológico” das estruturas e das funções corticais, estas totalmente desconectadas de qualquer vínculo externo” (p.126). O TDAH, desta forma, seria concebido como consequência de disfunções no cérebro. Como exemplo desta corrente de pensamento, citam o autor Barkley, que, segundo elas, entenderia que “a criança nascida com esse “transtorno” [TDAH] teria poucas chances de desenvolver suas funções psicológicas superiores” (p.125). Para as autoras, esta seria uma “concepção do desenvolvimento como amadurecimento orgânico, entendido como algo que se dá independentemente do contexto, do meio social e das relações em que a criança está inserida” (p.126), e reduziria a atenção voluntária e o autocontrole do comportamento a funções meramente biológicas.

Tal visão seria oposta às proposições da Psicologia Histórico-Cultural, que concebe a atenção voluntária e o autocontrole como algumas das “funções psicológicas superiores”, que “não são meros processos endógenos, mas dependem fundamentalmente da apropriação dos signos da cultura, possibilitada pela constante mediação de outros homens” (p.126). As autoras trazem a descrição comumente aceita do TDAH como as “dificuldades para processar e mediar adequadamente a enorme quantidade de estímulos e impulsos que atravessam o campo da percepção e da atenção dos indivíduos e dos grupos” (p.128) e argumentam que geralmente são tratados os seus sintomas, mas não as suas causas. Elas propõem que a psicologia Histórico-Cultural poderia fornecer outra forma de compreensão e de investigação sobre o TDAH, ainda que a concepção do transtorno enquanto origem

orgânica prevaleça no campo médico e psicológico. Na concepção da psicologia Histórico-Cultural, as funções como atenção, memória e regulação da conduta seriam regidas por processos biológicos quando uma pessoa é muito nova em idade, mas ao longo de seu desenvolvimento adquire, por meio de processo educativo, os instrumentos mediadores entre a operação psicológica e a ação da pessoa. Neste sentido, as autoras trazem o conceito de “instrumentos psicológicos”, cunhado por Vygotsky, que são as “criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos [psicológicos] próprios ou alheios” (p. 132). A aquisição de tais instrumentos provocaria um salto qualitativo nas funções psíquicas da criança e possibilitariam o domínio de sua conduta. A linguagem seria um dos principais instrumentos psicológicos, adquirida pelas crianças através de suas relações com os adultos da cultura, e que interfere “decisivamente no desenvolvimento intelectual da criança desde os primeiros meses de vida” (p.132), possibilitando a criação de novas formas de reflexão, para além da experiência individual da criança. Então, a intercomunicação com os adultos seria essencial para as crianças, uma vez que reorganizaria seus processos mentais, criando novas formas de atenção, memória e conduta, manifestando-se então como voluntárias. A capacidade de selecionar estímulos importantes e ignorar outros provém desta voluntariedade dos processos psicológicos, sendo a atenção voluntária fundamental para o processo de aprendizagem escolar. As autoras frisam que o desenvolvimento deste tipo de atenção se dá em um processo primeiramente em plano interpsicológico, a partir das interações e relações contextuais da criança, e se internaliza como pensamento no decorrer de sua socialização.

A partir desta argumentação, defendem que os chamados “transtornos de aprendizagem” como o TDAH não têm causas meramente orgânicas, mas têm relação com a qualidade de mediações realizadas entre crianças e adultos, que possibilitam maior ou menor autodomínio da conduta pelas crianças. Neste sentido, no contexto educacional de ensino de conteúdos, o educador tem papel fundamental, visando promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos(as) estudantes, principalmente a linguagem. Eidt e Tuleski (2010) ponderam que esta não é uma tarefa fácil, por conta de que, atualmente, haveria um processo de desqualificação do ensino do conhecimento sistematizado em detrimento da cultura do “aprender a aprender”, estimulado pelo construtivismo, sobre a qual realizam críticas. Segundo elas, para as práticas construtivistas, a “criança será tanto mais autônoma quanto menos a educação for pautada na regulação externa, isto é, quanto mais resultar de um desenvolvimento espontâneo e, portanto, pouco orientado pelo professor”

(p.140). Ao contrário disso, as autoras defendem, com base nos autores da teoria Histórico-Cultural, que “tão importante quanto a ação intencional do educador para o desenvolvimento da regulação da conduta na criança é a organização da atividade pedagógica tendo em vista a meta principal da educação escolar, que é a socialização do saber em suas formas mais elevadas” (p.140). Ao valorizar a dimensão instrumental da aprendizagem escolar, as autoras ressaltam que é importante que o ensino dos conteúdos escolares esteja organizado de forma a oferecer clareza do esperado em cada situação pelas crianças,

“por meio da explicitação de regras claras, que posteriormente serão internalizadas, engendrando mecanismos internos de controle da conduta ou vontade. Quanto mais a criança tem clareza do seu pertencimento ao coletivo, mais tem condições de assumir atitudes, de tomar posição e de se controlar” (p.141).

As autoras finalizam lembrando que na sociedade atual as relações sociais estão cada vez mais imediatistas e impacientes. Os indivíduos atuam conforme sua época histórico-cultural, e, sendo assim, o TDAH não pode ser entendido descontextualizado destas relações sociais.

A ideia do papel do(a) professor(a) como mediador(a) das relações de ensino para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos(as) estudantes, que propõe Eidt e Tulesco (2010), converge com o que foi pautado anos antes pelo artigo “*O professor e o ato de ensinar*” de Tunes e Tacca (CP126, 2005), classificado pela análise na categoria “Ação docente e aprendizagem”. Neste artigo, as autoras criticam as relações autoritárias entre professor(a) e estudante, bem como as relações extremamente permissivas. Assim, embasam-se na teoria Histórico-Cultural, discutem o papel da mediação do(a) professor(a) no processo de ensino de conteúdos escolares, afirmando que esta atua sobre os processos psíquicos dos(as) estudantes. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores se daria na interioridade do processo de aprender em interação com uma pessoa mais experiente, remetendo ao conceito de “Zona de desenvolvimento potencial”, cunhado por Vygotsky. As autoras buscam interpretar a mediação exercida pelo(a) professor(a) não somente como um elo intermediário entre conhecimento e estudante, mas sim como uma ação conjunta e em diálogo com o(a) estudante, em que o(a) professor(a) organiza o ambiente social para sua aprendizagem. Desta forma, pontuam que ter clareza dos objetivos e metas de aprendizagem é essencial, mas também se devem ter em conta as características dos(as) estudantes, ter compreensão sobre quem é o(a) estudante, para que o(a) professor(a) trabalhe com o(a) aluno(a) concreto e não ideal.

Os outros dois artigos classificados na categoria “Ação docente e aprendizagem” convergem no sentido de pautar relações não autoritárias entre estudante e professor(a), mas a partir de bases teóricas diferentes, são eles: Gazzinelli (CP115, 2002), com base na teoria das Representações Sociais, e Junior e Vaz (CP141, 2010), o qual destacaremos para análise, e que utiliza base psicanalítica.

No primeiro, “*Representações do professor e implementação do currículo de Educação Ambiental*”, Gazzinelli (CP115, 2002) discute o papel das representações sociais dos(as) professores(as) sobre os conteúdos de ensino e seu impacto sobre a aprendizagem dos(as) estudantes. A partir do conceito de Representações Sociais, cunhado pelo autor Moscovici e que diz respeito ao indivíduo “percebido como um ator que reproduz, manipula e, ao mesmo tempo, recria as regras e os papéis sociais” (p.174), a autora afirma que o currículo e os objetivos de ensino são sujeitos à influência das representações dos(as) professores(as). Neste sentido, Gazzinelli (2002) realizou pesquisa para investigar as representações de professores(as) e sua relação com o currículo de Educação Ambiental de um curso formal realizado por um projeto socioeducativo, bem como seus efeitos sobre a aprendizagem dos(as) estudantes. Como resultados, foi visto que as representações dos(as) professores influenciaram traços do currículo que, por sua vez, influenciaram no desempenho dos(as) alunos(as). Também, a forma autoritária como os(as) professores(as) lidaram com suas representações perante os(as) estudantes não teria permitido troca entre os saberes populares e os científicos, troca que seria importante, uma vez que os conhecimentos populares dos(as) estudantes estão presentes em sala de aula. Destaca que um desafio no ensino dos conteúdos é o de romper com o autoritarismo do(a) professor(a) e dos saberes científicos, defendendo que o currículo é um campo de acordos e conflitos, “não necessariamente garantidores de um saber sistematizado universal” (p.194).

O autoritarismo do(a) professor(a) também é questionado no artigo de Junior e Vaz (CP141, 2010), “*Atividades de investigação escolar: análise psicanalítica do engajamento em pequenos grupos*”. Contudo, neste artigo é ressaltada a importância da autoridade do(a) professor(a) para o funcionamento de atividades realizadas em grupos nas salas de aula, para a promoção da participação dos(as) alunos(as) nos grupos e para sua aprendizagem. A partir de base psicanalítica, mais especificamente do autor Bion, Junior e Vaz (2010) realizaram um estudo para verificar a influência das escolhas do(a) professor(a) e de atividades de investigação sobre as habilidades cognitivas dos(as) estudantes. Para isto, realizaram estudo em sala de aula do Ensino Médio, em disciplina de Física, com atividades

investigativas. Os autores comentam que as atividades escolares de investigação em Física têm sido estudadas como estimuladoras do pensamento científico dos(as) estudantes, e são definidas como

“práticas ou simulações em que o engajamento individual e a colaboração coletiva levam os alunos a encontrar meios de responder questões inicialmente abertas. O sucesso desse tipo de atividade depende de os alunos acreditarem que se irão beneficiar do trabalho colaborativo, a despeito das diferenças de habilidade, interesse e nível de conhecimento” (p.922).

Os autores apresentam estudos psicanalíticos sobre trabalho em grupos de aprendizagem no ensino de Física, que visam aprimorar a percepção do envolvimento dos(as) alunos(as) em tais grupos. A partir do referencial psicanalítico de Bion sobre grupos terapêuticos, adaptados para análise de grupos de estudantes em situações de aprendizagem em sala de aula, afirmam que a dinâmica dos grupos se daria em dois níveis mentais distintos. O primeiro seria o “grupo de trabalho”, consciente a cada pessoa, em que “o trabalho é cooperativo e se orienta em torno da tarefa a ser realizada” (p.924). O outro nível mental seria inconsciente, e seria “guiado por impulsos emocionais que levam os indivíduos a conduzir suas atividades não em torno da tarefa, mas de acordo com suposições básicas comuns a todo o grupo” (p.924). Tais suposições básicas seriam três: uma, em que o grupo entende que precisa de um líder; a segunda, que seria a ideia de que uma pessoa irá salvar o grupo de sua frustração; e a terceira suposição seria a que o grupo precisa fugir de algo que prejudica seu trabalho. Estas suposições, inconscientes, teriam a função de aliviar as tensões que aparecem durante o trabalho em grupo, mas, se for predominante na articulação entre as pessoas do grupo, pode prejudicar o trabalho colaborativo em torno da tarefa a ser realizada. Afirmam que os grupos são guiados pelas suposições básicas todas as vezes que deixam de trabalhar colaborativamente.

Para buscar analisar o que distingue um “grupo de trabalho” de outro tipo de participação do(a) estudante em trabalho em grupo, realizaram uma pesquisa experimental em sala de aula do Ensino Médio, na disciplina de Física. Como metodologia, analisaram grupos de estudantes durante atividade de investigação em Física, guiada pelo(a) professor(a), em sequência de quatro aulas de 50 minutos, em escola “com tradição de ensino prático, centrado no aluno” (p.925). No procedimento, os(as) estudantes se sentaram em grupo de maneira aleatória no início da aula, e foram expostos a atividades científicas em que tiveram que fazer descobertas e discuti-las com seus colegas, a partir de um jogo que simulou uma comunidade científica. Neste, cinco regras foram estabelecidas: as descobertas deveriam ser apresentadas com base em evidências submetidas à avaliação pelos demais estudantes; a discussão em

grupo deveria estabelecer parâmetros comuns a serem adotados; a cada determinado intervalo de tempo deveria haver a socialização das descobertas de cada grupo em plenárias para toda a classe; estudantes deveriam administrar o clima de competição entre os grupos, pois a troca entre eles seria importante; e as descobertas anunciadas deveriam ser éticas e não contrapor os parâmetros estabelecidos no grupo. A dinâmica foi gravada e analisada a partir do referencial psicanalítico, pelas transcrições das falas dos estudantes e do professor, tanto em grupos, como em plenária. Para verificar a participação dos grupos, os pesquisadores focaram a análise em situações de intervenção dos estudantes em momento de tomada de decisão; em situações de pedido de ajuda ao professor; em situações que evidenciaram engajamento do grupo na atividade e em situações que evidenciaram a superações dos desafios propostos pelo professor.

Como resultados, os pesquisadores verificaram que os grupos de estudantes se envolveram nas atividades de investigação, mas a “interação com a atividade e cooperação entre elementos de um grupo não é garantia de engajamento nas tarefas de aprendizagem propostas pelo professor”, (p.937), o que mostra que fugir da tarefa de aprendizagem não significa diretamente fugir do trabalho em cooperação. Houve momentos de ansiedade nos grupos, o que os desviou das tarefas de aprendizagem, e o aparecimento de algumas suposições básicas serviu para amenizar conflitos. Verificaram também que nos contextos de discussão entre os grupos, “a intervenção do professor foi fundamental para aproximar os alunos dos objetivos das tarefas de aprendizagem”, uma vez que tal aproximação, assim como o engajamento dos estudantes nas atividades, se consolidou devido às intervenções do professor.

Como conclusão, a partir da análise dos “grupos de trabalho”, os autores defendem que os(as) professores(as) não podem negar sua autoridade na sala de aula, já que são eles(elas) que saberão “como conduzir a tarefa de aprendizagem claramente e quando retomá-la, se necessário” (p.939). Neste sentido, deve haver equilíbrio entre a autonomia dos grupos e a liderança externa do(a) professor(a).

De forma geral, tais artigos classificados nas categorias “Dificuldades de Aprendizagem” e “Ação docente e aprendizagem” destacam a importância do papel do(a) professor(a) em situações de aprendizagem e seu papel como mediador entre os(as) estudantes e os conteúdos escolares, ainda que partam de concepções teóricas diferentes. Outras características relacionadas ao papel do(a) professor(a) nos processos de ensino e aprendizagem, como suas concepções e representações sociais, também aparecem como

elementos importantes em estudos classificados por nossa análise na categoria “Leitura e escrita”: Carmo e Chaves (CP114, 2001) e Salles e Parente (CP132,2007), que destacaremos para análise.

No primeiro artigo, “*Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida*”, Carmo e Chaves (2001) apresentam uma pesquisa etnográfica que realizaram sobre as concepções pedagógicas de uma alfabetizadora, a partir de observações de suas aulas e de entrevistas, como uma das formas de se entender melhor as relações dentro da escola. Os resultados da pesquisa mostraram que a professora baseava suas práticas pedagógicas com predominância na teoria construtivista de Piaget, bem como nos postulados de Emilia Ferreiro sobre a alfabetização. Os conceitos sobre o conflito cognitivo, o processo de equilíbrio e a interação do(a) estudante com o objeto de conhecimento a partir de seus conhecimentos prévios, concepções muito influentes nas publicações analisadas da década de 1990, apareceram no estudo como principais elementos em que a professora baseava sua prática. Como exemplo, a professora iniciava o processo de alfabetização partindo da escrita dos nomes de cada criança. Uma das práticas da professora observada pelas pesquisadoras foi a formação de grupos de estudantes com diferentes níveis de aprendizagem para que as crianças se ajudassem nas atividades. Segundo Carmo e Chaves (2001), esta prática remete ao conceito de “Zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky, instrumento importante para tornar possível a mediação nos processos de aprendizagem em salas de aula muito heterogêneas. Por fim, as pesquisadoras constataram que a influência construtivista foi hegemônica como base para as práticas pedagógicas da alfabetizadora, mas a flexibilidade da professora em recorrer a elementos de outras abordagens teóricas, como o reforço positivo proveniente do *Behaviorismo*, ajudou na boa atuação cotidiana da professora.

O artigo de Salles e Parente (CP132, 2007), “*Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor*”, também foca na concepção que têm os(as) professores sobre processos de ensino, buscando analisar sua correlação com o desempenho em leitura e escrita dos(as) estudantes. As autoras justificam a necessidade da pesquisa sobre o assunto inicialmente apresentando os dados sobre o baixo desempenho dos(as) estudantes do Ensino Fundamental no Brasil nas avaliações oficiais, como o PISA e o Saeb. Elas ponderam que tais avaliações recebem certas críticas por não considerar uma avaliação mais local de cada escola e que neste sentido, a avaliação dos(as) professores(as) em relação às habilidades de leitura e escrita das crianças também não são consideradas.

Julgam que seria importante considerar a percepção do(a) professor(a) sobre as habilidades de leitura e escrita das crianças nas avaliações, e também compreender se seus critérios correspondem aos usados pelos órgãos oficiais de avaliação.

As autoras apontam que a aprendizagem de leitura e escrita tem sido foco predominante nos meios educacionais e tem sido estudada por outras áreas, como a psicologia cognitiva, que “focaliza a análise dos processos cognitivos subjacentes às habilidades de ler e escrever, tanto no leitor/escritor proficiente, como no leitor/escritor iniciante e naqueles com distúrbios de leitura e escrita” (p.690). Tal abordagem da psicologia estaria tão difundida nos contextos educacionais, mas teria trazido avanços na compreensão da leitura e escrita, estudando os processos mentais subjacentes ao comportamento humano.

As autoras apresentam estudos com base nesta concepção, que consideram que diferentes subprocessos compõem as atividades de leitura e escrita, que podem estar sincronizados ou em defasagem em relação aos demais. A competência em leitura necessita de compreensão e fluência ao mesmo tempo, e assim, um “leitor competente” seria aquela pessoa que “lê palavras com precisão e rapidez e que compreende a mensagem escrita” (p.690).

Neste sentido, a avaliação do desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem de leitura e escrita pelo(a) professor(a) é fundamental, pois ele(a) pode “direcionar e adaptar suas atividades em aula, tendo em vista atender as exigências e necessidades dos alunos e favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita” (p.690). Uma revisão bibliográfica que as autoras apresentam sobre o julgamento de professores na avaliação de aprendizagem de leitura e escrita, tanto no Brasil quanto em outros países, mostrou que tal julgamento é influenciado por diversos fatores, inclusive pelo nível socioeconômico da criança, pela cor de sua pele e que, em alguns casos, os(as) professores não possuem critérios de avaliação.

Assim, as autoras realizaram um estudo correlacional visando analisar a correlação dos desempenhos de estudantes em atividades de leitura e escrita, e a concepção do(a) professor(a) a partir da perspectiva da psicologia cognitiva de Processamento de Informações. Participaram da pesquisa cinco professoras e 110 estudantes de 2ª série do Ensino Fundamental, de cinco escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. A partir da abordagem de Processamento de informação, as crianças foram avaliadas em atividades gerais de leitura e escrita em seus diferentes aspectos (precisão, velocidade, fluência e compreensão) em uma sessão coletiva e uma sessão individual, que consistiram, respectivamente, de escrita

de palavras isoladas e de texto, e leitura de palavras isoladas e de texto. Por sua vez, as professoras preencheram um questionário com questões fechadas sobre o desempenho escolar de cada um de seus estudantes e, ao final do ano letivo, preencheram um instrumento que permite caracterizar a competência de cada aluno em leitura em três categorias: “os que leem bem”; “os que leem razoavelmente”; e “os que leem mal”, nas quais as professoras deveriam classificar cada estudante. As professoras também foram entrevistadas sobre os parâmetros que utilizam na avaliação e sobre as abordagens de ensino que utilizam.

Como resultados, as pesquisadoras encontraram correlação positiva entre a avaliação das professoras sobre o desempenho da linguagem escrita e o desempenho das crianças nas tarefas de leitura e escrita, o que demonstrou que, em geral, as professoras foram sensíveis às habilidades de linguagem escrita dos(as) estudantes. Contudo, foi visto que não houve correlação positiva entre alguns aspectos de leitura avaliados, como velocidade e precisão, o que as autoras discutem que pode demonstrar que os(as) professores(as) ainda não estão preparados(as) para avaliar certos aspectos específicos da atividade de leitura. Ponderam que pode ser também que seus parâmetros tenham sido diferentes dos adotados no modelo teórico de processamento de informação. No que diz respeito à categorização de desempenho de leitura dos(as) estudantes pelas professoras, e os resultados nas tarefas avaliativas de leitura e escrita feitas pelos alunos(as), houve uma correlação moderada, uma vez que algumas dissociações foram observadas, por exemplo, casos em que o(a) estudante apresentou elevado desempenho em leitura e escrita de palavras isoladas, e a professora o(a) classificou em categorias mais inferiores de desempenho de leitura e escrita. As pesquisadoras ponderam que pode ter havido dificuldade das professoras entenderem os critérios de avaliação usados na metodologia do estudo, mas afirmam que as avaliações usadas hoje pelos(as) professores(as) não são objetivas, por exemplo, o que é considerado “bom” para um(a) professor(a), pode não ser para outros(as). Salles e Parente (2007) observaram pelas entrevistas com as professoras que os critérios que utilizam para avaliar o desempenho dos(as) estudantes em leitura e escrita são muito baseados somente na produção escrita, o que pode estar relacionado à influência que o construtivismo piagetiano e de Emília Ferreiro teve na área educacional no Brasil. A confusão da dimensão da escrita com a dimensão da leitura pelas professoras pode ser uma das explicações para as discordâncias encontradas entre a correlação do desempenho do(a) estudante em leitura e percepção da professora.

As autoras apresentam outros estudos que obtiveram resultados semelhantes no sentido dos(as) professores(as) não utilizarem critérios claros e objetivos de aprendizagem da leitura e escrita. Afirmam que

“alguns professores de séries iniciais do ensino fundamental não têm conhecimento ou formação que lhes permita avaliar criteriosamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seus alunos e identificar com precisão aqueles que têm dificuldades nesses processos” (p.705).

A partir destas considerações, as autoras concluem defendendo que é “importante, portanto, fornecer subsídios aos professores para que possam usar critérios claros e métodos condizentes aos objetivos da avaliação, pautados no conhecimento do desenvolvimento dos processos envolvidos na leitura e escrita” (p.706). Ainda, as avaliações do(a) professor(a) em relação ao desempenho do(a) estudante deve ser formativa, fornecendo informações ao próprio estudante sobre suas potencialidades e dificuldades em relação a seu processo de aprendizagem.

Além da preocupação de que se leve em conta as concepções dos(as) professores sobre os processos de ensino de conteúdos escolares que se nota nas publicações apresentadas, as representações que os(as) próprios estudantes têm sobre os processos escolares aparece nas publicações analisadas. É o caso do artigo de Franco e Novaes (CP112, 2001), “*Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais*”, classificado pela presente pesquisa na categoria “Currículo”. No estudo, as autoras pesquisaram a representação social sobre a escola e o trabalho de jovens estudantes de Ensino Médio, visando a contribuir para a reflexão sobre a implantação da reforma curricular que na época estava sendo desenvolvida, a partir da LDB nº 9.394/96, que tornou o ensino médio obrigatório e com base curricular comum. As autoras identificaram que os jovens veem a escola como um espaço que lhes permite ascensão social e possibilidade de ter empregos futuramente. Em relação a isto, as autoras destacam que a escola deve preparar os(as) estudantes para o mercado de trabalho, mas também formar cidadãos críticos, que se veem enquanto sujeitos historicamente situados.

A reforma curricular para o Ensino Médio a que o artigo de Franco e Novaes (2001) se refere, implantado no final da década de 1990, também é discutida no artigo “*Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio*”, de Silva (2009), classificado na mesma categoria “Currículo”. A autora afirma que o currículo está organizado segundo a prescrição por competências, sendo estas fortemente relacionadas às tecnologias e necessárias à inserção no mercado de trabalho. Segundo a autora, a pedagogia por competências foi formulada com base em Piaget, além de contribuição de outras áreas, como

a Linguística, e possuem uma concepção reducionista da formação humana. A autora faz críticas à forma como foram prescritas as competências na reforma curricular no Brasil a partir da década de 1990, uma vez que estas aparecem em forma de listagem demasiadamente genéricas. Assim, seu estudo visou entender como 99 escolas de Curitiba haviam incorporado as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, vinculadas a tecnologia, trabalho e formação. A autora verificou que a maioria das escolas estudadas incorporou mudanças relativas à reforma curricular em sua estrutura, mas muitas vezes o conhecimento adquiriu sentido pragmático, somente vinculado à sua dimensão utilitária. Ainda, foi visto que algumas escolas não compreenderam o sentido das proposições curriculares, e incorporam sentido próprio a tais proposições. A autora conclui que a apropriação das noções de competências associadas à relação entre saberes e tecnologias altera o trabalho pedagógico, bem como os espaços e saberes com base nos quais ele se realiza, e, assim, é necessária uma problematização maior sobre tais consequências.

As mudanças que envolvem novas políticas educacionais na atualidade também são discutidas no artigo de Tedesco (CP138, 2009), em “*Calidad de la educación y políticas educativas*”. Ainda que seja um autor argentino, em seu artigo Tedesco (2009) discute as mudanças sociais que se deram em todo o globo e afetam os contextos dos diferentes países, como o desenvolvimento de tecnologias, o processo de globalização e o aumento das desigualdades sociais. Afirma que tais mudanças tiveram impacto nos sistemas educativos e que, de forma geral, há uma insatisfação em relação aos níveis de educação em diversos países. O autor comenta que hoje em dia é muito desigual o acesso aos conhecimentos e às informações, principalmente mediadas pelas novas tecnologias. Assim, uma de suas preocupações é a necessidade de incorporar as tecnologias nas novas políticas educacionais, pois atualmente não seria mais suficiente que a educação escolar esteja voltada à transmissão de conhecimentos e informações, mas também, desenvolver a capacidade de produzi-las e utilizá-las.

A partir desta contextualização, o autor afirma, a partir de base cognitivista de Resolução de Problemas, que a escola neste contexto deve ensinar o “aprender a aprender”, para que os(as) estudantes aprendam as operações cognitivas necessárias à produção de outros conhecimentos e que mudem sua relação com o saber e com a forma de resolver problemas. Traz o autor Delacôte para afirmar que, nesta mudança, o(a) professor(a) deveria atuar como “acompanhante cognitivo”, em que o(a) professor(a) não mais mostraria como se faz as atividades diretamente, como no processo clássico de aprendizagem, mas sim teria de ser

capaz de exteriorizar os processos mentais, geralmente implícitos, das operações de aprendizagem de pessoas mais experientes para que o(a) estudante possa comparar com os seus próprios modos de pensar e colocá-los em prática com a ajuda do(a) professor(a) e colegas. Assim, o papel do(a) professor(a) seria explicitar a forma como uma pessoa experiente resolve determinadas atividades para que os(as) alunos construam um modelo conceitual que lhes permita cumprir as tarefas. Além disto, também precisa ter confiança na capacidade de aprendizagem das crianças, principalmente as pobres, que ainda sofrem com as desigualdades sociais e educativas.

A preocupação com o papel da escola para além de transmitir informações e conhecimentos também está presente em artigo publicado no ano de 2005, por Davis, Nunes e Nunes (CP125, 2005), classificado por nossa análise na categoria de “Desempenho cognitivo”. No artigo “*Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática*”, as autoras e autor destacam que transmitir informações e ensinar habilidades pela escola é importante, mas o(a) estudante também deve ser capaz de ter estratégias de pensamento que lhe permitam operar sobre estas informações, além de ter valores para orientar suas ações. A escola precisaria estimular, assim, a “cultura do pensar”, provenientes das habilidades cognitivas, tais como a percepção, atenção, simbolização, seleção, memória, transferência e avaliação. Neste sentido colocam que a metacognição nos processos de aprendizagem seria importante, referindo-se ao conceito cunhado pelo autor construtivista Flavell, que diz respeito ao conhecimento sobre os próprios processos cognitivos e seus produtos. Davis, Nunes e Nunes (2005) apontam atividades que possibilitam a transferência das estratégias de aprendizagem, como atividades de analogia, que seriam importantes por permitir a acumulação do conhecimento a partir do uso de um conteúdo escolar em contextos cotidianos, bem como a extensão das habilidades geradas na escola para contextos não escolares. A resolução de problemas também exige estas estratégias e exige o esforço da metacognição. Neste sentido é que apresentam uma experiência com o ensino de conteúdos escolares de Física em sala de aula do Ensino Médio, onde os(as) estudantes deveriam propor situações-problema a serem solucionadas a partir de seus conhecimentos prévios e com o uso da metacognição, estabelecendo objetivos claros e critérios de avaliação. Como resultados, as atividades se mostraram desafiantes e motivadoras para os(as) estudantes, que puderam trabalhar conceitos da Física e estimular a metacognição. As autoras e autor concluem que hoje em dia é reconhecido mundialmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que as dificuldades que determinados estudantes

encontram na aprendizagem não se dão por conta de problemas cognitivos, mas sim, metacognitivos, uma vez que os(as) estudantes possuem habilidades e conhecimentos, mas não sabem utilizá-los ou transferi-los a outras situações. Assim, seria imprescindível a escola propiciar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, articulando conteúdos, raciocínios e valores.

Vai neste mesmo sentido o artigo “*Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental*”, de Soares (CP130,2007), também classificado na mesma categoria de análise, “Desempenho cognitivo”, em que o autor busca apresentar fatores intra e extraescolares que podem interferir no desempenho cognitivo dos(as) estudantes. Apesar de não explicitar abordagem teórica, frisa a questão das competências cognitivas, uma vez que tem em vista o papel da escola como o de “possibilitar aos alunos oportunidades para a aquisição de competências cognitivas consideradas necessárias pela sociedade, prepará-los para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade (...)”(p.136). O autor expõe uma série de fatores intra e extraescolares que podem contribuir para a melhor do desempenho dos(as) estudantes, vinculados à família, aos recursos destinados à educação, à gestão escolar, e às políticas públicas, frisando que há espaço na escola para implementação de práticas e políticas que melhorem aprendizado do alunado, apesar das possíveis imposições de leis educacionais, da organização do sistema público de ensino e das características da comunidade.

Visão geral das publicações dos Cadernos de Pesquisa na década de 2000

A análise dos 15 artigos selecionados, a partir de sua relação entre ensino de conteúdos e teorias da Psicologia, possibilitou identificar os principais temas tratados no período, bem como os elementos teóricos discutidos com o suporte da Psicologia. No que tange aos artigos selecionados, vemos que uma temática frequente foi o papel do(a) professor(a) e suas ações em sala de aula que poderiam contribuir para a aprendizagem de conteúdos. Neste sentido, diferentes abordagens da Psicologia estiveram presentes nas discussões dos(as) pesquisador(as), como a teoria das Representações sociais, a teoria Histórico-cultural e a Psicanálise.

A preocupação com as concepções que os(as) professores(as) têm sobre as aprendizagens, e a influência que estas podem exercer no processo de ensino foi frequente

dentre os artigos analisados. Esta foi uma preocupação recente, se comparada com as outras décadas analisadas. A influência da teoria das Representações Sociais esteve mais frequente nas discussões sobre ensino e aprendizagem em salas de aula. Neste sentido, os artigos que trouxeram esta referência convergiram no sentido de pautar a importância de se atentar às representações sociais dos(as) professores(as), uma vez que estas poderiam influenciar nos processos de ensino. As representações sociais estiveram presentes em estudos que buscavam descrever certas situações, para ajudar a compreender melhor o processo mais amplo que engloba tal situação, como é o caso do estudo de Franco e Novaes (2001), que buscou descrever as representações sociais de estudantes do Ensino Médio para refletir melhor sobre a reforma curricular que estava sendo implantada.

Outro âmbito de preocupação presente na década de 2000, em mais de uma categoria temática por nós identificada, foi relacionado às discussões sobre as mudanças contextuais recentes, às novas demandas e habilidades que decorrem disto e ao papel da escola. Alguns artigos descrevem o atual contexto como de maior produção de conhecimento, rápido desenvolvimento das tecnologias e ainda de desigualdade de acesso a estes conhecimentos e informações. Neste sentido, as publicações convergem na proposição de que já não é suficiente a escola transmitir conteúdos e informações, mas desenvolver habilidades cognitivas que proporcionem a capacidade de usar tais conhecimentos e transferi-los a diferentes contextos. Nesta proposição, as correntes cognitivistas são frequentes no suporte teórico utilizado pelos(as) pesquisadores(as), enfatizando os processos cognitivos para processar informações e solucionar conflitos. Neste sentido, atividades de ensino que estimulem a reflexão sobre o pensamento dos(as) estudantes nas diferentes atividades é trazido como elemento para o ensino de leitura e escrita, e de física, por exemplo.

Está presente também a problematização sobre a maneira com que tais competências foram incorporadas ao currículo escolar, a partir dos novos parâmetros curriculares, estabelecidos no Brasil a partir da LDB de 1996. Tal implementação de forma genérica teria gerado impactos nas ações pedagógicas e na organização escolar, e deveriam ser melhor discutidas. Vale ressaltar que a preocupação em relação ao baixo desempenho dos(as) estudantes brasileiros(as) em avaliações oficiais, nacionais e internacionais como o Saeb e PISA, esteve presente em publicações da referida década. A partir desta constatação, os(as) pesquisadores buscaram analisar diferentes aspectos intra e extraescolares que poderiam interferir nos resultados de aprendizagem. Pode-se dizer que a falta de clareza nos objetivos de ensino e critérios subjetivos de professores para avaliar a aprendizagem dos(as)

estudantes foi identificado nos estudos como algo a ser melhorado no que tange aos processos de ensino, ainda que considerem importante dar ouvidos aos professores sobre suas percepções individuais de aprendizagem dos(as) estudantes.

Observamos algumas especificidades em relação às publicações do período de 2000 a 2012. Diferentemente do que ocorreu nas publicações analisadas das últimas duas décadas dos Cadernos de Pesquisa, em que o construtivismo foi a abordagem da Psicologia mais utilizada como suporte teórico nas discussões sobre ensino de conteúdos, na presente década analisada isto não aconteceu, ao menos não explicitamente. Ainda que alguns artigos, em seu conteúdo, citassem a influência de Piaget em práticas pedagógicas que observaram, ou mesmo na formação de currículo por competências, não explicitaram diretamente apoio nesta abordagem para trazer elementos teóricos sobre os processos de ensino e aprendizagem, como foi comum nas publicações analisadas nas décadas de 1980 e 1990.

De forma geral, a preocupação com a aprendizagem de conteúdos escolares, observada nas publicações das décadas anteriores analisadas, manteve-se na década de 2000. Para além do ensino de conteúdos escolares, parece aliar-se ao papel da escola o desenvolvimento das habilidades e das competências tidas como necessárias atualmente para o(a) estudante. Entretanto, o vínculo das discussões sobre ensino de conteúdos escolares e a Psicologia como suporte diminuiu na década de 2000 em relação às outras décadas, como pode ser constatado, por exemplo, no menor número de artigos selecionados na última década.

Pretendemos discutir com mais profundidade o movimento de suporte da Psicologia às discussões sobre ensino de conteúdos nos Cadernos de Pesquisa, bem como suas possíveis implicações, na seguinte e última seção deste texto, “Balanço das três décadas analisadas”.

VIII. BALANÇO DAS TRÊS DÉCADAS DOS CADERNOS DE PESQUISA ANALISADAS

Após apresentar a análise das publicações dos Cadernos de Pesquisa que trazem discussões sobre os processos de ensino de conteúdos escolares, vinculados a correntes teóricas da psicologia, entre 1980 e 2012, apresentaremos aqui uma síntese geral das discussões neste período, referente aos elementos trazidos pelas publicações e referente também à diminuição do vínculo observado entre tais discussões e a psicologia.

O movimento que se observa nas publicações analisadas nos Cadernos de Pesquisa de 1980 a 2012, em relação à discussão de ensino de conteúdos com o suporte da psicologia, esteve vinculado ao contexto social do país e do mundo. As discussões buscam abarcar as preocupações provenientes de mudanças sociais, políticas e educacionais em cada período. A partir da análise das publicações das três décadas, identificamos elementos contínuos e descontinuidades no que diz respeito às discussões sobre processos de ensino de conteúdos escolares e seu vínculo com a Psicologia no Brasil.

Na década de 1980, aliado ao contexto de expansão do ensino fundamental público no Brasil que se processava já há alguns anos, as discussões se voltaram

principalmente à questão da garantia da qualidade do ensino dos conteúdos escolares para toda a população, principalmente às crianças de classes populares. Como pontuaram Silva (1989) e Oliveira (2007), a partir de mudanças legais como a Lei nº 5.692/71 e a Constituição de 1988, na década de 1980 se iniciou um rico debate entre pesquisadores(as) e educadores(as) sobre a real democratização do ensino público no Brasil, pela preocupação com a garantia da qualidade de ensino principalmente às camadas mais pobres da população, junto ao processo de expansão do acesso escolar a que se assistia.

As produções referentes à década de 1980 aqui analisadas retratam este momento. A temática mais frequente observada por nossa análise numérica e qualitativa na década de 1980 refere-se à questão do fracasso escolar em seus diferentes enfoques e, no que tange à psicologia, ficou expressa a preocupação de pesquisadores em realizar críticas e buscar superar concepções de aprendizagem e de desenvolvimento tidas como individualistas, e até preconceituosas, como a teoria da Carência Cultural.

Esse dado vai ao encontro da análise de Barbosa (2012) de que, até meados da década de 1980, as teorias psicológicas que mais influenciaram o campo prático da Psicologia Educacional eram baseadas na concepção de que alguns estudantes não aprendiam na escola por questões de carência cultural e questões somente individuais, sendo, a partir desta visão, formulados os programas de educação compensatória. A partir do final dos anos 80, segundo a análise historiográfica da autora, houve um período de autocrítica dentro do campo da Psicologia Educacional. Nesta fase, o foco individual do “não aprender” do estudante muda, com a presença de estudos e práticas que buscam explicar a não aprendizagem como um “fracasso escolar”, ou seja, causas do próprio processo de escolarização produzem o “não-aprender” (PATTO, 1988; CARVALHO, 2011; BARBOSA, 2012; BARBOSA;SOUZA, 2012).

Nas publicações analisadas, houve um debate fértil inserido na busca por explicações sobre o fracasso escolar e relacionado às concepções psicológicas, em que se discutiu a relação entre o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem escolar – com ênfase nas crianças pobres que chegavam às escolas. Muitos estudos, baseando-se principalmente em Piaget, trouxeram elementos sobre a condição de existir certo nível de desenvolvimento cognitivo para ocorrer a aprendizagem dos conteúdos escolares. Este elemento teórico de inter-relação entre desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem é reconhecido como um legado da concepção piagetiana sobre a construção de conhecimento por assimilação (MORO, 2002). Entretanto, também nas publicações analisadas, vimos que estudos que se basearam em

correntes da Psicologia Social e em estudos interculturais da psicologia buscaram incorporar elementos sociais e culturais aos elementos cognitivos das crianças para buscar explicar sua aprendizagem escolar, e seu então frequente fracasso na escola. Este movimento vai ao encontro do movimento observado por Racionero e Padrós (2010) e Mello (2012), da incorporação de elementos intersubjetivos e da cultura nas teorias psicológicas usadas como suporte para se pensar os processos de ensino de conteúdos atualmente.

A preocupação em buscar elementos sociais para compreender a aprendizagem escolar, assim como a presença de análises diferentes sobre a relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de conteúdos escolares teve suporte também a partir da teoria Histórico-cultural, mais presente nas publicações analisadas da década de 1990. Tal teoria foi frequentemente comparada à teoria de Piaget, como observamos na análise numérica em que a categoria temática de comparação entre a teoria de Piaget e Vygotsky foi a mais presente na referida década (Quadro 3), o que corrobora com a análise de Davis (2004) sobre a forte presença no cenário educacional na década de 1990 de debate acadêmico comparativo entre as teorias de Piaget e de Vygotsky, com estudos que ressaltavam a diferença entre as teorias e outras que buscavam aproximá-las.

Os elementos trazidos pelas publicações analisadas que têm suporte na teoria de Vygotsky abordam a importância da aprendizagem dos conteúdos escolares para o desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes, principalmente a partir do conceito de *Zona de desenvolvimento proximal*, enfatizando o papel central do professor(a) para potencializar a aprendizagem dos conteúdos escolares. A importância do papel do(a) professor segundo a teoria de Vygotsky se dá também pela consideração de que a aprendizagem dos conteúdos escolares por parte da criança é um processo social, como resgata Luna (2002). O próprio conhecimento escolar é um produto social, sendo que sua apropriação pela criança passa pela relação e mediação com outras pessoas, e, neste sentido, considera-se que o(a) professor atua como um “guia” para o(a) estudante em seu processo de aprendizagem (LUNA, 2002).

Em relação ao processo de aprendizagem, vale destacar que Vygotsky propôs uma concepção diferente da teoria de Piaget no que diz respeito à relação entre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar. Para Vygotsky (2009), a aprendizagem escolar potencializaria o desenvolvimento cognitivo, uma vez que “a aprendizagem organizada se converte em desenvolvimento mental e põe em marcha uma série de processos evolutivos que não poderia nunca se dar à margem da aprendizagem” (VYGOTSKY, 2009, p.139, tradução nossa). A partir disto, consideramos que Vygotsky (2009) nos auxilia a compreender a

importância da dimensão instrumental da educação quando discute a importância da aprendizagem escolar para o próprio desenvolvimento cognitivo, e como os próprios conteúdos escolares atuam neste movimento de potencializar o desenvolvimento, ao considerar a função de instrumento que tais conhecimentos adquirem na relação dos sujeitos com o mundo. Vygotski (2009) afirma que no processo do desenvolvimento psíquico, o ser humano se utiliza de algumas ferramentas físicas e psicológicas desenvolvidas historicamente, que auxiliariam na mediação de suas atividades perante o mundo. Neste processo, os chamados signos têm papel importante, sendo estes estímulos psicológicos desenvolvidos culturalmente, como a linguagem, a escrita e o sistema numérico. Tais estímulos funcionariam como ferramentas para fomentar o desenvolvimento psíquico, e a regular a conduta humana. Para Vygotski (2009), o acesso a estes instrumentos simbólicos está diretamente relacionado à educação escolar, uma vez que os conteúdos a serem ensinados pela escola funcionariam como estas ferramentas psicológicas, estimulando o desenvolvimento cognitivo. A partir desta concepção de desenvolvimento, Vygotski defende que o bom ensino é aquele que traz conteúdos escolares que o estudante ainda não aprendeu por completo, e que vai estimular o desenvolvimento cognitivo. E defende que a aprendizagem escolar que se volta aos níveis de desenvolvimento já alcançados é ineficaz para o desenvolvimento geral da criança (VYGOTSKY, 2009).

Apesar da presença da teoria de Vygotsky como suporte nas publicações analisadas, e também de outras correntes em menor frequência (como o *Behaviorismo* e a Psicologia Social), nos estudos analisados das décadas de 1980 e 1990 houve dominância de formulações com suporte na abordagem psicológica de Piaget, indo ao encontro do que a literatura demonstra sobre a grande influência de Piaget no cenário educacional brasileiro neste período (SILVA, 1989; SILVA; DAVIS, 2004; CAMPOS et al., 2004b; BEZERRA; ARAUJO, 2012). O construtivismo piagetiano foi suporte teórico para as publicações em questão principalmente para suas formulações que se contrapõem ao ensino tradicional. Podemos destacar como um eixo permanente nas publicações das décadas de 1980 e 1990 a busca por referenciais do construtivismo piagetiano para embasar práticas pedagógicas que superassem limites da organização do ensino pautado pelo modo tradicional. Este dado corrobora com o que indica a literatura sobre a referência que foi a teoria de Piaget para estudos brasileiros, desde meados do século XX, que buscavam avançar em relação às proposições do ensino tradicional (BANKS-LEITE, 1998; LEÃO, 1999).

No intuito de superar as práticas pedagógicas tidas como autoritárias e mecânicas no ensino da escrita, matemática e ciências, por exemplo, as publicações analisadas

por nós enfatizaram a importância do processo compreensivo do(a) estudante perante os conteúdos de ensino, com apoio principalmente na teoria de *equilíbrio* e no processo de aquisição das *noções lógico-matemáticas*, estudadas por Piaget. O(a) professor(a) aparece com papel central para os processos de ensino e aprendizagem, a partir das proposições de atividades escolares que contam com a interação entre o(a) estudante, o(a) professor(a) e o objeto de ensino. A interação entre o(a) estudante, seus colegas e o objeto de conhecimento, através de situações-problema e discussões em grupo, é um elemento trazido pelas publicações analisadas que delimita uma diferença com o ensino tradicional baseado na relação unilateral professor-aluno. A interação social entre pares como contexto de aprendizagem foi estudada amplamente no Brasil pela ótica de Piaget, como analisou Moro (2002). A cooperação entre os pares e o papel do professor(a) em propor as atividades e orientá-las foram eixos bem influentes em pesquisas e em situações em salas de aula na década de 1990 (MORO, 2002), o que pudemos identificar também a partir dos estudos analisados na referida década.

Outra diferença que as publicações analisadas parecem marcar de modo significativo com o ensino tradicional é a forma de se considerar os erros dos(as) estudantes durante seu processo de aprendizagem dos diversos conteúdos escolares, como os de matemática e de português. As publicações analisadas que discutiram sobre os erros nos momentos de aprendizagem, não o consideram como passíveis somente de correção pelo(a) professor(a) para que o erro não ocorra novamente – como prediz o ensino tradicional -, mas baseando-se em Piaget, os estudos consideraram certos erros como algo que faz parte do processo de aprendizagem escolar, sendo sua ocorrência esperada em alguns casos. Assim, o(a) professor(a) precisaria discriminar entre o “erro construtivo” e o erro realmente inadequado, para ser feita a intervenção.

Pela preocupação que se teve em levar em conta o pensamento do(a) estudante, e não apenas sua aprendizagem mecânica dos conteúdos de ensino, observamos pelas publicações analisadas que houve um movimento desde a década de 1980 e que se consolidou na década de 1990, em enfatizar o processo do ensino, em detrimento dos resultados de ensino. Esta posição, embora tenha sido bem representativa nas publicações das duas primeiras décadas analisadas por nosso estudo, não deixou de sofrer contrapontos, no sentido de que a ênfase demasiada no processo daria margem para a secundarização dos conteúdos de ensino. Esta preocupação com a não priorização dos conteúdos escolares foi exposta tanto em estudos críticos ao construtivismo piagetiano, como em estudos de base piagetiana que

fizeram críticas à má-interpretação da teoria de Piaget. A crítica às aplicações práticas da teoria piagetiana na escola esteve presente principalmente na década de 1990 nas publicações por nós analisadas.

Aubert et al. (2008) nos ajudam a pensar que a superação de práticas do ensino tradicional, como a mera memorização de conteúdos de ensino e a relação unilateral entre estudante e professor, é importante, mas não se pode desconsiderar elementos essenciais pautados por este modelo de ensino, como a finalidade de resultados de aprendizagem por todos(as) os(as) estudantes. A igualdade de resultados é uma das condições para que se tenha uma educação verdadeiramente democrática no sentido de garantir a aprendizagem instrumental a todos(as) os(as) estudantes, mesmo com a diversidade de conhecimentos prévios entre eles(as).

Nas publicações analisadas da década de 2000, a preocupação com a compreensão do(a) estudante perante seu processo de aprendizagem se mantém, e ganha destaque a percepção do(a) professor(a) sobre o processo de ensino. A psicologia aparece como suporte neste sentido, através de estudos das representações sociais e das concepções dos(as) professores sobre o que se ensina, e como estas podem ser fatores capazes de influenciar a aprendizagem dos(as) estudantes. Este dado mostra concordância com o que Alves-Mazzotti (2008) aponta sobre o uso da Teoria das Representações Sociais na área educacional; tal corrente psicológica vem servindo de suporte teórico na área para buscar compreensão sobre os efeitos das expectativas e concepções dos(as) professores(as) sobre o desempenho de estudantes, principalmente de classes populares, cuja educação ainda é uma preocupação na área.

Também nos artigos analisados da década de 2000, percebemos uma preocupação com o processo de ensino de conteúdos aliado às mudanças pelas quais a sociedade vem passando a partir das mudanças tecnológicas e maior produção e circulação de conhecimento pelo mundo. Além do ensino de conteúdos, há a preocupação com o ensino de habilidades que passam a ser importantes no contexto atual, como o processamento de informações e a transferência do que se aprende na escola para outros contextos. Esta preocupação vai ao encontro da análise de que, no contexto atual da sociedade da informação, a seleção e o processamento de informações é essencial para se movimentar no mundo, além de saber quando, e para quê utilizar tais conhecimentos (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001; RACIONERO; PADRÓS, 2010; MELLO, 2012). Ainda, a preocupação com estas novas habilidades e competências atualmente necessárias, identificadas nas publicações

analisadas, está em consonância com o que apontam Perrenoud (2000), Racionero e Padrós (2010) e Mello (2012), de que a dinâmica da sociedade atual coloca novas exigências educativas e a escola, organizada de modo tradicional, já não dá mais conta de suprir tais demandas.

Em contraste com as décadas anteriores, nas publicações da década de 2000, o construtivismo piagetiano não apareceu, ao menos explicitamente, como a principal referência teórica para as discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem. Isto pode ter relação com o que apontam Bezerra e Araujo (2012), de que a teoria de Piaget foi bastante hegemônica nos anos 80 e começo de 90 no cenário educacional do Brasil, mas parece ter sido menos influente em 2000. De fato, na investigação realizada na revista *Cadernos de Pesquisa*, o construtivismo baseado em Piaget não é tão frequentemente citado na década de 2000, diferentemente das décadas anteriores. Como suporte explícito da psicologia em tais publicações sobre as novas necessidades educativas, outras abordagens cognitivistas da psicologia, como a de Processamento de Informações ou de Resolução de Problemas, dão base para as discussões feitas no período (além da teoria das Representações Sociais, da teoria Histórico-Cultural em menor frequência). Tais teorias cognitivistas enfatizam os processos cognitivos envolvidos nas habilidades de leitura e compreensão, e na solução de problemas em sala de aula. Atividades que estimulem a transferência das habilidades aprendidas para outros contextos, como solução de problemas em grupo, a partir de reflexão e debate, aparecem nas publicações com base cognitivista, assim como aparece na única publicação analisada que tem referencial psicanalítico (JUNIOR;VAZ, 2010).

Em algumas das publicações analisadas da década de 2000, como a de Tedesco (2009), que se baseia na abordagem cognitivista de Resolução de problemas, a cultura do “aprender a aprender” aparece como proposta para o desenvolvimento das novas habilidades necessárias ao atual contexto. Nesta proposta, o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes em sua autonomia de aprendizagem é enfatizado, na qual o(a) professor(a) seria um acompanhante que explicita processos cognitivos adequados para a solução de problemas. Mas isto não aparece de forma consensual nas publicações analisadas, uma vez que o “aprender a aprender” também sofre críticas no sentido de que a ênfase demasiada na autonomia do(a) estudante perante os conteúdos de ensino não pode substituir a intencionalidade do(a) professor(a) em ensinar os conteúdos escolares (EIDT; TULESKI, 2010). Neste sentido, há uma preocupação de que a ênfase nos processos de desenvolvimento de habilidades cognitivas secundarize o ensino dos conteúdos escolares. É uma preocupação

similar à que se identificou nas décadas anteriores, em que a ênfase no processo compreensivo de aprendizagem escolar pelo(a) estudante resultasse em secundarização do ensino de conteúdos.

As publicações da década de 2000 abordam estas discussões sobre processos de ensino escolar tendo como referência, também, a reforma curricular que se deu no Brasil a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996 e da formulação dos PCN, prescrevendo novas competências e habilidades a serem desenvolvidas na escola. Entretanto, nas publicações analisadas, é explicitada a falta de compreensão que ainda há na prática sobre a forma de ensinar as competências prescritas pelo PCN, incompreensão também relatada pela literatura da área (GARCIA, 2005; SANTOS, CAMPOS E ALMEIDA, 2005; RICARDO, 2010). A má compreensão do uso das competências prescritas pelo PCN e sua relação com os conteúdos escolares são discutidas por Santos, Campos e Almeida (2005) e Ricardo (2010), que analisam que, em muitos casos, as competências e os conteúdos de ensino são colocados como elementos dicotômicos, o que realmente pode implicar em uma secundarização do ensino dos conteúdos escolares em si.

Além da incorporação do desenvolvimento de habilidades e competências nas discussões sobre ensino e aprendizagem escolar, a análise das publicações das três décadas revela que o vínculo entre as discussões sobre ensino de conteúdos e correntes da psicologia diminuiu na última década. Algo que vale considerar nesta análise é o número de edições publicadas dos Cadernos de Pesquisa, que também diminuiu a partir de 1997, quando a revista passou a ser publicada a cada quatro meses e não mais a cada três meses. Mas isto parece não ser um elemento que explica o menor número de artigos selecionados na década de 2000 que vinculam a aprendizagem instrumental e a psicologia. A queda desta frequência de seleção educação foi proporcionalmente maior, se comparada à diminuição das edições da revista. Como elemento de comparação, verificamos o número de edições publicadas dos Cadernos de Pesquisa nas décadas de 1980 e 2000, e o número de artigos selecionados em ambas as décadas por trazer vínculo entre a dimensão instrumental da educação e a psicologia. Na década de 1980, foram publicados 38 números dos Cadernos de Pesquisa, e no período de 2000 a 2010 foram publicados 33 números da revista (CADERNOS DE PESQUISA, 2012), o que significa uma diminuição de aproximadamente 13% nos números publicados. Já em relação aos artigos selecionados na presente pesquisa, na década de 1980 foram selecionados 30 artigos, e no período de 2000 a 2012 foram selecionados 15 artigos, o que significa uma

diminuição de 50% dos artigos selecionados sob o critério de vínculo entre a psicologia e discussões sobre a dimensão instrumental da educação.

Esta disparidade quantitativa é um elemento que consideramos representativo da fragilização do suporte da psicologia enquanto suporte para as discussões sobre o ensino de conteúdos, na revista *Cadernos de Pesquisa*. Tal dado corrobora os dados encontrados na pesquisa maior da qual este estudo faz parte, de que nas três revistas científicas da área educacional analisadas (*Cadernos de Pesquisa*, *Educação e Sociedade* e *Revista Brasileira de Educação*), a psicologia esteve significativamente menos presente na década de 2000 em comparação às décadas anteriores (MELLO, 2012b).

Além disso, a disparidade numérica encontrada entre os artigos captados e os artigos selecionados para a análise, no que tange somente à dimensão instrumental da educação (Tabela 2), mostra que o número de publicações que discutem a dimensão instrumental não é baixo, mas sim seu vínculo com a psicologia. Pela leitura do resumo das publicações captadas nas décadas de 2000 (na fase de levantamento bibliográfico), vimos que, no que tange às discussões sobre ensino de conteúdos escolares, e desenvolvimento de habilidades e competências, outras áreas aparecem como suporte a tal discussão, como a Linguística. É o caso do artigo “*A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola*”, de Goulart (2000), que aborda o ensino de leitura e escrita na sala de aula a partir de enfoque da Linguística. Ainda, observamos, a partir da fase inicial de captação dos artigos, o indício de que enfoques pós-modernos discutem a dimensão instrumental da educação, mas no sentido de questionar a centralidade do conhecimento dos currículos, como é o caso do artigo “*Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino*”, de Macedo (2012), que propõe que o conhecimento escolar não deva ser o central do currículo, e que este deva abrir margem à diferença e à criação. Este indício, embora não tenha sido o enfoque direto desta pesquisa, coincide com elementos que foram revelados na pesquisa maior à qual a presente dissertação está vinculada, uma vez que se observou pelo levantamento bibliográfico feito nas três revistas em educação que teorias pós-modernas têm aparecido mais nas publicações da década de 2000. Tais teorias aparecem denunciando o conhecimento escolar por, supostamente, poder anular os conhecimentos provenientes de outras culturas ou da vida cotidiana (MELLO, 2012).

Uma consideração necessária sobre a queda observada no suporte da psicologia para as discussões sobre aprendizagem instrumental nos *Cadernos de Pesquisa* é que não há como afirmar que as discussões sobre a área da Psicologia educacional e seu vínculo com a

aprendizagem instrumental diminuiu no país como um todo. Há revistas científicas brasileiras voltadas às publicações diretamente relacionadas à Psicologia educacional. O próprio contexto de surgimento destas publicações científicas no Brasil pode ter relação com a falta de investimento no suporte da Psicologia educacional observado nas publicações da década de 2000 dos Cadernos de Pesquisa.

Casos a ressaltar sobre novos suportes para a discussão entre Psicologia e Educação são: a revista *Paidéia*, editada desde 1991, voltada a publicar trabalhos relacionados à psicologia, educação e outras áreas afins (PAIDEIA, 2013), e a revista *Psicologia Escolar e Educacional*, fundada em 1996 pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), com o objetivo de apresentar pesquisas vinculadas diretamente à área da Psicologia Educacional (PSIC.ESC.EDUC., 2013). A criação destas revistas, que publicam diretamente discussões científicas com base na psicologia educacional, pode ter feito com que pesquisadores(as) que antes publicavam em periódicos da educação com base na psicologia, se voltassem a estes periódicos mais específicos da psicologia educacional.

Esta relação pode ter alguma influência na queda das publicações relacionadas à aprendizagem instrumental com suporte da psicologia, observada nos Cadernos de Pesquisa. Mas, ainda assim, há que se considerarem as outras revistas em educação estudadas na pesquisa maior a qual este presente estudo está vinculado, que constatou o peso das diferentes áreas como a Sociologia e Psicologia no suporte aos processos de ensino e aprendizagem escolar. A *Didática*, que comumente obtinha suporte predominantemente na psicologia para suas discussões desde 1970, atualmente se referencia mais na sociologia (MELLO, 2012b). Além disto, foi observado que discussões sobre o ensino de conteúdos escolares em geral foi diminuindo na última década, em comparação com as anteriores. Assim, a preocupação referente à diminuição do vínculo entre a psicologia e a discussões sobre processos de ensino de conteúdos escolares ocorre por conta da importância de suporte de diversas áreas para os processos escolares, como a Sociologia, a Antropologia, mas também a Psicologia (LIMA, 2004; BARBOSA, 2012).

Historicamente a Psicologia educacional esteve vinculada aos processos de ensino e aprendizagem escolar no Brasil, trazendo elementos teóricos, como apresentamos na primeira seção deste estudo. O que pode significar para a área da educação um desinvestimento em relação à psicologia educacional no momento atual? A partir da organização da produção de 2000 a 2012 da Cadernos de Pesquisa, se observa uma mudança significativa em relação à presença das teorias psicológicas nas pesquisas em educação, que

estão menos presentes, e o aparecimento de teorias diferentes para se tratar de temas sobre a aprendizagem instrumental. Esta constatação vai ao encontro de estudos que analisam mudanças no campo da Psicologia educacional da própria pesquisa em educação (BARBOSA, 2012; BEZERRA; ARAUJO, 2012). A análise de Barbosa (2012, p.120) demonstra um momento de reconfigurações do campo da Psicologia Educacional a partir dos anos 2000, e sugere que a área está avaliando “*o presente com a finalidade de renovar nossas teorias e práticas*” (BARBOSA, 2012; p. 120). Esta reconfiguração afeta em que direção as pesquisas em educação no que diz respeito às discussões sobre a aprendizagem instrumental? Como os estudos que abordam a dimensão instrumental da educação, sem a base da Psicologia vêm tratando os processos de aprendizagem? E os estudos das revistas em educação que têm presença da psicologia, mas não abordam a dimensão instrumental da educação; sobre o que discutem? Os estudos pós-modernos estão influenciando de que maneira o debate sobre a dimensão instrumental da educação; apenas denunciam os conteúdos escolares ou também veem alguma importância no seu papel no contexto atual? Que propostas trazem em relação a isto? Tais perguntas foram surgindo no decorrer desta pesquisa, que não se encerra nela mesma. Estudos posteriores podem auxiliar a investigar questões sobre o tema aqui tratado. Como exemplo, o estudo dos artigos captados no momento de levantamento bibliográfico desta pesquisa, e que não foram analisados, pode contribuir para a compreensão sobre o que vem sendo produzido de 1980 a 2012 nos Cadernos de Pesquisa sobre a dimensão instrumental da educação, sem a presença da psicologia, e que elementos outras áreas trazem ao tema. Também pode haver ajuda na compreensão sobre que temas educacionais as publicações que têm base na psicologia vêm abordando quando não discutem o ensino de conteúdos.

Consideramos que fazer este balanço pode ser importante por possibilitar a identificação de apontamentos sobre como as pesquisas da área educacional e da psicologia educacional vêm caminhando e avançando no que diz respeito às propostas sobre os processos de ensino e aprendizagem em sua maneira formal. Enquanto a escola ainda é uma instituição central em nossa sociedade, por ser um dos lugares em que ocorre o processo de aprendizagem dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, é importante a busca por diretrizes que potencializem este seu papel.

Atualmente, as condições de produção e circulação do conhecimento científico estão mais favoráveis do que anos atrás (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001; RACIONERO; PADRÓS, 2010; MELLO, 2012), o que possibilita cada vez mais que as

propostas teórico-práticas em educação estejam baseadas em evidências científicas, potencializando a busca pela efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares e das habilidades necessárias atualmente por todas as pessoas. Como apontam Caldas (2005), Lima (2005) e Barbosa e Souza (2012), tais condições da produção acadêmica podem favorecer a busca por formulações teóricas que embasem práticas voltadas à melhoria educacional de nosso país e fortaleçam o compromisso com a escola, e da escola e seu papel de ensino dos conhecimentos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos sobre a realidade educacional brasileira, vemos que a universalidade de acesso à educação básica ainda se coloca como um desafio; mais ainda a permanência das crianças e jovens nas escolas. No que diz respeito ao ensino superior, apenas 18% da juventude brasileira tem acesso aos cursos universitários, sejam eles públicos ou privados (IBGE,2013). Este quadro remete à necessidade de muito trabalho por fazer para garantir o direito de educação formal garantido pela Constituição, e por meio de diferentes vias e agentes sociais.

A garantia de acesso à escolarização e a garantia da aprendizagem dos conhecimentos escolares é uma luta que ainda se coloca necessária em nosso país, visto que os índices de aprendizagem ainda não são satisfatórios, marcadamente nas escolas públicas, e visto a centralidade que o conhecimento escolar se coloca atualmente como um instrumento de proteção social e de busca por igualdade social.

Consideramos que a produção de conhecimento científico no campo educacional pode e tem o papel de gerar conhecimentos que deem base para ações efetivas e que tenham impacto no sentido de potencializar as aprendizagens instrumentais que ocorrem nas instituições escolares no Brasil. Partindo da compreensão de que diferentes áreas como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia podem contribuir para a compreensão dos processos educacionais em sua maneira formal, na garantia da aprendizagem instrumental e na possibilidade de se ter um convívio respeitoso na diversidade, está sendo desenvolvida uma pesquisa pelo NIASE (núcleo de pesquisa ao qual me vinculo) para analisar a presença e as contribuições destas áreas para a produção científica educacional nas últimas três décadas no Brasil, tendo como base três importantes periódicos, a revista Educação & Sociedade, a Revista Brasileira de Educação e os Cadernos de Pesquisa. A partir dos primeiros dados levantados pela pesquisa maior, a partir de levantamento bibliográfico, verificou-se que a área da Psicologia esteve muito presente nas publicações educacionais nas décadas de 1980 e 1990 oferecendo suporte teórico para se pensar os processos de ensino e aprendizagem escolar, mas o mesmo não se deu para a década de 2000, em que se constatou uma fragilização no vínculo entre a psicologia e as discussões sobre aprendizagem escolar nas três revistas.

Neste sentido, entendendo a Psicologia como uma das áreas científicas que historicamente – mundial e nacionalmente – forneceu elementos teóricos para se formular

ações educativas no ensino formal pensando o ensino dos conteúdos escolares, a presente pesquisa pretendeu investigar elementos teóricos da Psicologia em publicações científicas educacionais de 1980 a 2012, tendo como recorte os Cadernos de Pesquisa. Com este intuito, formulamos a seguinte questão de pesquisa para orientar o presente trabalho: **“quais elementos teóricos a Psicologia traz para a discussão sobre processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares na educação brasileira, difundidos pela revista Cadernos de Pesquisa, de 1980 a 2012?”**. Decorrente da questão de pesquisa, estabeleceu-se como objetivo compreender a presença da Psicologia em produções científicas da área educacional de 1980 a 2012 no Brasil, articulando com possíveis consequências teóricas para o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Dentro deste objetivo, especificou-se os objetivos de descrever e analisar as principais correntes psicológicas vinculadas às discussões sobre ensino de conteúdos escolares, nas publicações da revista Cadernos de Pesquisa neste período; e descrever e analisar os elementos teóricos que tais correntes psicológicas trazem sobre processos de ensino de conteúdos escolares.

Para buscar responder a questão de pesquisa, inicialmente apresentamos elementos de mudança que mundialmente ocorre, devido às produções tecnológicas e aceleração na produção de conhecimento, em que os conhecimentos acadêmicos ganham centralidade nos processos sociais, o que também afeta a escola e o âmbito de ensino e aprendizagem de conteúdos. Diante disto, apresentamos um movimento de mudança também ocorrido em teorias da aprendizagem que têm por base, entre outras áreas, a Psicologia. Depois, resgatamos aspectos históricos do vínculo entre a área da Psicologia educacional e os processos escolares no Brasil, destacando contribuições e também limites trazidos por correntes teóricas da Psicologia nesta relação.

Tendo tais elementos teóricos em vista, foi realizada uma pesquisa bibliográfica das produções científicas dos Cadernos de Pesquisa, para analisar o suporte teórico da psicologia nestas últimas décadas, especificamente para discussões que tratam sobre a aprendizagem instrumental. Para isto, foram selecionadas as publicações referentes ao objetivo do trabalho, no intuito de analisá-las no que se refere aos elementos que trazem sobre a aprendizagem instrumental através do ensino escolar, em sua relação com correntes teóricas da psicologia. Assim, foram apresentados os 30 artigos analisados para a década de 1980, que expressaram a preocupação dos pesquisadores naquele momento em relação à situação de fracasso escolar que a maioria das crianças pobres que ingressavam nas escolas se encontrava. Questionamentos em relação à teoria cognitivista da Carência Cultural foram frequentes, e

debates sobre a relação entre a aprendizagem instrumental e o desenvolvimento cognitivo estiveram presentes, ora convergindo, ora gerando impasses teórico-práticos, mas com presença maior de posições piagetianas. A análise dos 28 artigos selecionados da década de 1990 também constatou forte presença da teoria piagetiana embasando as discussões sobre os processos de ensino de conteúdos escolares, através de sua teoria sobre os diferentes estágios cognitivos, na busca por considerar o processo de pensamento do(a) estudante na aprendizagem. Estudos baseados na teoria de Vygotsky apareceram com mais frequência nesta década sendo comparada em suas possíveis aproximações e diferenças com a teoria de Piaget, salientando o papel que a própria aprendizagem escolar pode ter para estimular o desenvolvimento cognitivo. Já na década de 2000, os 15 estudos analisados mostram diminuição de suporte teórico explícito na base piagetiana, sendo que os artigos buscaram outras teorias cognitivistas, como a abordagem de Resolução de Problemas e a de Processamento de Informações, para tratar sobre as habilidades cognitivas que os(as) estudantes precisam adquirir para ter mais autonomia de aprendizagem no contexto atual. As mudanças geradas pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização é algo pautado pelos artigos analisados, bem como as diretrizes curriculares postas após a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

O balanço geral do movimento realizado por estas produções, durante as três décadas identificou elementos contínuos e descontínuos nas discussões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem escolar. A preocupação em superar práticas do ensino tradicional, levando em consideração a compreensão do(a) estudante perante os conteúdos escolares foi uma delas, principalmente com base em Piaget. A preocupação com a dimensão instrumental da educação também, mas através de diferentes análises e proposições práticas. Algo que pareceu permanecer em aberto são os desafios de se levar em conta o processo de aprendizagem do(a) estudante, mas garantindo resultados iguais de aprendizagem, e o de lidar com as novas competências e habilidades prescritas pelos novos parâmetros curriculares brasileiros. Também se constatou que a presença da psicologia esteve reduzida nas discussões relacionadas à dimensão instrumental da educação nas publicações da última década nos Cadernos de Pesquisa.

Na presente pesquisa, nossas tentativas consistiram em contribuir para o debate na área educacional sobre os processos de ensino e aprendizagem em suas bases teóricas, destacando uma das áreas que historicamente ofereceu suporte teórico a este processo. Buscamos evidenciar os elementos que as publicações dos Cadernos de Pesquisa trouxeram

com base em diferentes correntes teóricas da psicologia, nas décadas de 1980, 1990 e 2000, em suas convergências e impasses, visando a importância de que seja garantida a dimensão instrumental da aprendizagem escolar a todos(as) os(as) estudantes.

A presente pesquisa se debruçou sobre um foco específico dos debates que envolvem os processos de ensino e aprendizagem em uma revista científica. Por isso, consideramos que os elementos estudados podem colaborar para o desenvolvimento de pesquisas futuras que busquem aprofundar a compreensão sobre o suporte da psicologia para as discussões sobre a aprendizagem escolar em outras revistas brasileiras da área educacional, como a *Educação & Sociedade* e a *Revista Brasileira de Educação*, e também em revistas da área da Psicologia educacional, como a *Paidéia* e a revista *Psicologia Escolar e Educacional*.

Consideramos importante investigar como a Psicologia, e também outras áreas, trazem elementos teóricos para se pensar a aprendizagem instrumental no atual contexto a partir das publicações científicas. As produções acadêmicas com vistas a superar as desigualdades educacionais podem dar suporte às práticas escolares nas salas de aula, no sentido de avançar para a melhoria educacional no Brasil e para a garantia de êxito escolar para todos(as) os estudantes.

Ao se pensar a necessidade de garantia da aprendizagem instrumental a todas as pessoas atualmente, bem como buscar um convívio respeitoso na diversidade, consideramos que uma das possibilidades que pode auxiliar neste sentido é o conceito de *Aprendizagem Dialógica*. A formulação do conceito de Aprendizagem Dialógica se deu a partir de elaborações práticas e educativas de pesquisadores da Espanha junto aos educandos da escola de pessoas adultas “La Verneda San-Martí”. Esta escola se estabeleceu desde o final da década de 70, através de movimentos reivindicatórios da população do bairro, no período de redemocratização da Espanha após a ditadura franquista.

A Aprendizagem Dialógica tem seus fundamentos teóricos em diversas áreas, como a Sociologia, a Educação e a Psicologia, sendo que dois autores fundamentais em sua formulação são Paulo Freire (1921-1997), a partir do conceito de *dialogicidade* e Jurgen Habermas, com o conceito de *ação comunicativa* (FLECHA, 1997; AUBERT et al., 2008). Para Freire (1995, 2007) a comunicação é uma exigência da natureza humana, e a dialogicidade constitui tal comunicação, pressupondo sujeitos dispostos a se comunicarem com humildade, abertos à possibilidade de conhecer a realidade e aprender com as demais pessoas. A Dialogicidade tem relação estreita com a curiosidade epistemológica, conceito que Freire diz ser indispensável ao processo de conhecer (FREIRE, 1995). A teoria da Ação

Comunicativa, desenvolvida por Habermas (2003), defende que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação no mundo, e defende a construção de uma racionalidade comunicativa, na qual as pessoas se comunicariam com vistas ao entendimento (não necessariamente o consenso), e compartilhariam intersubjetivamente um mundo objetivo (HABERMAS, 2003). Em relação ao conhecimento, a racionalidade, para o autor, tem mais relação com a forma de utilizar o conhecimento pelas pessoas do que com o conhecimento em si (FLECHA; GOMEZ; PUIGVERT, 2001). Desta forma, faz-se a análise de que o diálogo e a comunicação são elementos essenciais para viver em nossa sociedade atual, para o processo de conhecer, processar informações e tomar decisões.

A Aprendizagem Dialógica compreende que a aprendizagem se dá a partir da interação e do diálogo entre as pessoas, e envolve sete princípios, que quando articulados, promove a aprendizagem máxima de todas as pessoas: Diálogo igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedade e Igualdade de Diferenças. Conforme afirmam Flecha (1997) e Aubert et al. (2008), o princípio do *Diálogo Igualitário* traz a ideia de que nas interações e espaços de tomada de decisão, a comunicação deve basear-se pela força dos argumentos, e não por argumentos de poder ou pelas posições de poder que as pessoas ocupam em determinada instituição. Assim, a voz de todas as pessoas tem a mesma importância e são potencializadas, de forma que se garanta a participação igualitária das pessoas em comunicação e na democratização das decisões. O princípio de *Inteligência Cultural* toma por base a concepção de inteligência das pessoas como contextual, não determinada ou limitada biologicamente, e tem por base teorias psicológicas que entendem a cognição humana de forma cultural. Todas as pessoas têm capacidade de aprender e contribuir com seus conhecimentos práticos, acadêmicos e comunicativos, e a capacidade de aprender se dá ao longo da vida (FLECHA, 1997; AUBERT et al., 2008; RAMIS; KRASINA, 2010). O princípio de *Transformação* diz respeito a uma transformação particular, junto a uma transformação coletiva. A partir de mudanças nas relações entre as pessoas e em seu lugar de convivência, trabalho, estudo, a pessoa se educa para novas formas de se relacionar, transformando-se e sendo capaz de transformar o contexto em que se encontra com um determinado grupo. O princípio da *Dimensão Instrumental* parte da ideia de que todas as pessoas têm o direito de acessar e aprender os conhecimentos instrumentais escolares, necessários para a participação social, política e econômica. O ensino e a democratização dos conteúdos acadêmicos transformam-se em instrumentos para atuação das pessoas de forma mais autônoma e ativa na sociedade (FLECHA, 1997; AUBERT et al.,

2008). O princípio da *Criação de sentido* diz respeito ao fato de que, na sociedade atual, desigual e individualista, há frequentemente a sensação de que algo determina nossas vidas, tornando difícil a condução de projetos de existência, principalmente coletivos, o que pode gerar a sensação de falta de sentido no que fazemos. Por meio da transformação das relações em mais dialógicas, igualitárias e em coletivo, é possibilitado o ressurgimento do sentido, que não se dá somente de maneira individualizada. A partir de interações mais dialógicas e igualitárias, é possível buscar transformar as relações entre as pessoas em outra lógica que não a da competitividade, mas de cooperação. Assim, as pessoas podem se pautar pelo princípio de *Solidariedade* para agir e se comunicarem entre si, buscando formas coletivas de superar problemas. Por fim, o princípio de *Igualdade de Diferenças* traz a ideia de que as pessoas são diferentes, de que a diversidade cultural deve ser respeitada, sempre garantindo a igualdade social. As diferenças não devem se transformar em desigualdade social, ou seja, todas as pessoas devem ter condições objetivas de vida, ao passo que sejam respeitadas em suas formas de viver e pensar (id.ibid.).

Estes sete princípios orientam o conceito de Aprendizagem Dialógica, sempre tendo em vista dois objetivos centrais: a máxima aprendizagem de todas as pessoas e o convívio respeitoso. Nesta concepção, a orientação da aprendizagem escolar são os resultados de aprendizagem que os estudantes devem chegar de acordo com os objetivos de ensino especificados. O foco não se limita ao processo aprendizagem de cada estudante e por isso se busca a aprendizagem máxima dos conteúdos escolares por todos os estudantes. Para isto, é de extrema importância a busca pela transformação das interações e do contexto para que a aprendizagem ocorra, e não adaptar o currículo aos conhecimentos prévios dos estudantes ou ao contexto social desfavorecido no qual eles se encontram (GARCÍA; MIRCEA; DUQUE, 2010).

Cada vez mais tem sido demonstrado por meio de pesquisas científicas internacionais⁸ que as interações entre diversas pessoas na escola e o diálogo em atividades educativas, orientados a mudanças no contexto, produz resultados de aprendizagem,

⁸ O projeto INCLUD-ED – Estratégias para inclusão e coesão social na Europa a partir da Educação - é integrado ao VI Programa Marco da Comissão Europeia. O VI Programa Marco (7PM) de investigação e desenvolvimento tecnológico foi o programa de investigação da União Europeia para o período 2007-2013 e constituiu o maior programa de pesquisa do mundo financiado com fundos públicos. O projeto INCLUD-ED foi desenvolvido em 15 países da Europa, através de consórcio de 15 organizações de pesquisa. Analisa as estratégias educativas que contribuem para superar as desigualdades e que fomentam a coesão social, e as estratégias educativas que geram exclusão social, centrando-se especialmente nos grupos vulneráveis e marginalizados. Site do Projeto INCLUD-ED: <http://creaub.info/included/>.

(INCLUD-ED, 2012). Assim, entendemos a Aprendizagem Dialógica como um caminho possível neste sentido, e identificamos a importância de que estudos científicos na área educacional no Brasil dialoguem com outros estudos nacionais e internacionais, tendo em vista o compromisso de investigar e compreender práticas educacionais de êxito.

Ao realizar este trabalho, tais preocupações foram levadas em conta. Pessoalmente, um esforço importante durante o percurso deste trabalho, foi de a todo tempo não perder de vista o sentido de realizar estudos teóricos sobre os processos escolares. O fato de considerar a escola como um espaço de contradições, que muitas vezes reproduz a ideologia dominante, mas que também oferece possibilidades de mudanças por conta das ações que se tomam dentro dela, foi um elemento que se teve em vista. Durante o desenvolvimento deste estudo, por conta do envolvimento e outros trabalhos junto ao NIASE, também estive em contato com escolas que buscavam melhorar a aprendizagem instrumental de seus estudantes, bem como o convívio entre eles. Presenciar e conversar com professores, familiares e estudantes que sonham em aprender mais para poder entrar na universidade, ou sonham que as pessoas dentro da escola se respeitem mais, independente da cor da pele, da orientação sexual ou de sua condição material, foi algo que me deu muito sentido para realizar este trabalho. Entendo que buscar embasamento teórico e proposições práticas para estar junto às escolas efetivando possibilidades de mudanças é algo importante que, enquanto acadêmicos(as), podemos fazer.

Na realização deste estudo, considero que também aprendi bastante teoricamente. Estudar o histórico de contribuições que uma área específica trouxe para os processos escolares no Brasil foi pessoalmente importante por poder compreender mais profundamente sobre a Psicologia, enquanto minha área original de formação, e suas possibilidades teóricas em relação às questões educacionais. Investigar as publicações científicas da área educacional em seu vínculo com a Psicologia desde 1980 foi, ainda, uma possibilidade de conhecer melhor o debate que se colocou e ainda se coloca quando pensamos no ensino de conteúdo para todas as pessoas, a preocupação com o acesso por todos à educação, e, para além disso, a preocupação com a garantia da aprendizagem escolar. Por fim, neste processo de aprendizagem pessoal, ficou ainda mais evidente a necessidade de continuar conhecendo e aprendendo sobre as possibilidades teórico-práticas atualmente debatidas entre os pesquisadores(as) e educadores(as) brasileiros, e entre pesquisas internacionais, tendo em vista uma melhor compreensão sobre os caminhos de melhoria da educação formal no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ines Maria Z.P.de.(Org.) *Interfaces entre a psicologia e a educação*. Brasília: PEDEaD, Universidade de Brasília, 2007.120 p.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.

ANGELUCCI, C. B.; et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, Jan/Abr 2004.

ANTUNES, Mitsuko A.M. A consolidação da Psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, 22, p. 79-94, 2006.

AUBERT, Adriana et al. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros Curriculares nacionais e autonomia na escola. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm> Acesso em maio 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BANKS-LEITE, Luci. Piaget 100 anos (resenha). *Educação e Sociedade*, vol.19, n.63. Campinas, 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200011>.

BARBOSA, Deborah R., SOUZA, Marilene P. R. de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 16, Número 1, p.163-173, 2012.

_____, Deborah. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 32, num esp., p 104-123, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca08.pdf>.

BEZERRA, Giovani F.; ARAUJO, Doracina A.C. Psicologia da Educação: uma disciplina em crise no pós-construtivismo. *Psicol. Esc. Educ.*, vol.16, n.1, p. 143-151, 2012.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

CADERNOS DE PESQUISA. Editorial. São Paulo, n.1, jul., 1971.

CADERNOS DE PESQUISA. Editorial. São Paulo, n.2, nov., 1971b.

CADERNOS DE PESQUISA. Sobre a revista. Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/cp/paboutj.htm>. Acesso em maio/2012.

CALDAS, Roseli F.L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia Teoria e Prática*, v.7, n.1, 21-33, 2005.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas et al. Funcionalismo no Brasil: pioneiros. In: MASSINI, Marina. *História da Psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: EPU, 2004. p.155-174.

CAMPOS, Maria M., FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, n. 88, p. 5-17, 1994.

CARRAHER, Terezinha Nunes; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, n. 45, p.3-19, 1983.

_____, Terezinha N., CARRAHER, David W., SCHLIEMANN, Analúcia D. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais de aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 42, p.79-86, ago. 1982.

_____, Terezinha N., CARRAHER, David W., SCHLIEMANN, Analúcia D. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*, n. 57, p. 78-85, mai.1986.

_____, Terezinha N. O ambiente da criança. *Cadernos de Pesquisa*, n.89, p.5-23, Mai. 1994.

CARVALHO, J.F . A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicol. USP*, vol.22, n.3, p. 569-578. 2011.

CARVALHO, Diana C. A Psicologia frente a Educação e o Trabalho Docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, 2002.

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

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* , SP. Volume 14, Número 1, p. 73-78, Janeiro/Junho de 2010.

ESPÓSITO, Yara Lucia. Alfabetização em revista: uma leitura. *Cadernos de Pesquisa*, n.80, p. 21-27, Fev. 1992.

FARIA, Gina Glaydes G. de. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. 2008. 150f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús; PUIGVERT, Lidia. *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona. Paidós, 2001.

FLECHA, Ramon. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 120 p, 1995.

_____, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 14 ed., 245 p. 2007.

FREITAS, Maria Tereza A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, 2004.

GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli R. *Comunidades de Aprendizagem: proposta de aprendizagem dialógica na transformação da escola*. São Carlos/SP: NIASE. Texto de circulação restrita. Mimeo, 2009.

GABASSA, Vanessa. *Comunidades de aprendizagem : a construção da dialogicidade na sala de aula*. 2009. Tese de doutorado em processos de ensino e aprendizagem – Centro de Educação e ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2009.

GARCIA, Lenise Aparecida M. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso? *Educação e Ciência On-line*, Brasília: Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>.

GARCÍA, Rocío; MIRCEA, Teodor; DUQUE, Elena. Socio-Cultural Transformation and the Promotion of Learning. *Revista de Psicodidáctica*, vol.15, n.2, p. 207-222, 2010.

GATTI, Bernardete A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, julho 2001.

_____, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4 ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A Pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

GUIOMAR, Namo M. A. Pesquisa Educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (46): 67-72, agosto 1983.

HABERMAS, Jurgen, Teoría de la acción comunicativa, Vol. II, Edit. Taurus, Madrid, 2003.

HORTA, José Silverio B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n.104, p.5-34, jul. 1998.

HUNT, J. M. O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas. In: PATTO, Maria Helena S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, p. 76-86, 1985.

IBGE. *IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011-2012*. Em: http://www.ibge.com.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/sintese_dEFAULTpdf_educacao.shtm Acessado em 05/10/2013. 2013.

INCLUD-ED. Final Includ-ed Report. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Em: http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf

Acessado em 27/09/2013.2012.

INEP. *IDEB - Resultados e Metas*. Em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acessado em 05/10/2013. 2012.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n.107, p.187-206, Jul. 1999.

LIMA, Elvira C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 48, out. dez. 1990.

LIMA, Aline O.M.N. de. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 42 p. 17-23, jul./set. 2005.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Psicologia e educação: hoje e amanhã. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online], vol.3, n.1, p.11-20,1999. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571999000100002>.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. Contribuições de Skinner para a Educação. In: Placco, Vera M. N. S. (org.). *Psicologia e educação: Revendo contribuições*. São Paulo: Fapesp/Educ, pp.145-179.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra. *Roda com arte: aprendizagem dialógica em comunidades de aprendizagem*. 2009. 337f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MASSIMI, Marina. A abordagem aristotélico-tomista na psicologia brasileira do século XX: a continuidade de uma tradição. In: _____. *História da Psicologia no Brasil do século XX*. p.15-24, 2004.

MEIRA, Marisa E.M. Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 16, Número 1, p.135-142, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 46, p. 67-72, Ago1983.

MELLO, Roseli R. From Constructivism to Dialogism in the Classroom. Theory and Learning Environments. *International Journal of Educational Psychology*, v. 1, p. 127-152. 2012.

_____, Roseli R. Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas. CNPq- Edital Universal, 2010-2013. 2012b.

_____, Roseli R., BRAGA, Fabiana M., GABASSA, Vanessa. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: Edufscar, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo* (Temas básicos da educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A Psicologia e o resto: o currículo segundo Cesar Coll. *Cadernos de Pesquisa*, n.100, p.93-107, Mar. 1997.

MORO, Maria Lucia F. Implicações da epistemologia genética de Piaget para a educação. In: PLACCO, Vera M. N. S. (org.). *Psicologia e educação: Revendo contribuições*. São Paulo: Fapesp/Educ, pp.117-144, 2002.

MOYSÉS, M. A. e COLLARES, C. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. *Série Idéias – FDE*, São Paulo, n. 23, p.25-31, 1997.

OECD. *PISA 2012 Results in focus*. Em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. Acessado em 028/12/2013. 2013.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, PP.105-122, 2001.

PAIDÉIA. Sobre a revista. Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/paideia/paboutj.htm> Acesso em dez./2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: o esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, n.122, v. 34, Mai. 2004.

PATTO, Maria Helena S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 4 ed.1985.

_____, Maria Helena S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, n.65, p.72-77, 1988.

_____, Maria Helena S. Para uma crítica da razão psicométrica. In: _____. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Edusp, p. 65-83, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n.108, p.7-26, Nov 1999

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: *Revista Pátio*, Porto Alegre: ARTMED, ano 3, nº 11, pp. 15-19, jan. 2000.

PIAGET, Jean. Princípios de educação e dados psicológicos. In: _____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 4 ed., p. 154-184, 1974.

PIAGET, Jean. Educação intelectual. In: _____. *Para onde vai a educação?* 4ed. Rio de Janeiro: UNESCO, p.61-70, 1976.

PLACCO, Vera M. de Souza (Org.). *Psicologia & Educação: Revendo contribuições*. São Paulo: Fapesp/Educ, 2002. 179p.

PSIC.ESC.EDUC. Sobre a revista. Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/pee/paboutj.htm> Acesso em dez./2013.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, mai./ago. 2010.

SALVADOR, Angelo. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 3 ed., 1986.

SANTOS, Verônica T.; CAMPOS, Angela F.; ALMEIDA, Maria Angela V. de. Concepções dos(as) professores(as) de química sobre o desenvolvimento de competências na escola. *Ensaio: Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.33-46, jul.2005.

SILVA, Rose Neubauer da. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 70, p. 5-19, Ago.1989.

SILVA, Flávia G. da; DAVIS, Claudia. Conceitos de Vygotsky no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n.123, v. 34, Set. 2004.

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, mai./ago. 2009.

RAMIS, Mimar; KRASTINA, Liga. Cultural Intelligence in the School. Special Issue: Interacción, Diálogo y Aprendizaje, *Revista de Psicodidáctica*, vol. 15, n.2, p. 239-252, 2010.

RACIONERO, Sandra; PADRÓS, Maria. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 15, n.2, p.143-162, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TELLADO, Itxaso; SAVA, Simona. The Role of Non-expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. Special Issue: Interacción, Diálogo y Aprendizaje, *Revista de Psicodidáctica*, vol.15, n.2, p. 163-176, 2010.

VASCONCELOS, Mario Sérgio. Relações entre o movimento da escola nova e a psicologia: estratégia de modernização no contexto educacional brasileiro. In: JUSTO, José; SAGAWA, Roberto. *Rumos do saber psicológico*. São Paulo: Arte&Ciência., p.127-124, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. *El Desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Editora Crítica, 2009.

_____, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA et al. *Psicologia e pedagogia I : bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Edusp, p. 103-117, 1988.

_____. *Obras Escogidas, T. II: Problemas de la Psicología General*. Madrid: Visor, p. 247-395, 1995.

APÊNDICES**APÊNDICE I – QUADRO-AUXÍLIO PARA ORGANIZAR INFORMAÇÕES DOS RESUMOS DOS ARTIGOS SELECIONADOS**

Identificação do artigo - SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Título do periódico , Local, volume, número, páginas inicial-final do artigo, data.	
Principais conceitos explícitos	
Aborda correntes da Psicologia? Se sim, qual?	
Aborda aprendizagem e/ou ensino de conteúdo? Se sim, o que?	

**APÊNDICE II – QUADRO PARA AUXILIAR ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES
DOS RESUMOS DE ARTIGOS SELECIONADOS**

Identificação do artigo - SOBRENOME, Nome. Título do artigo. <i>Título do periódico</i> , Local, volume, número, páginas inicial-final do artigo, data.		
Categoria temática/tema central do artigo		
Principais conceitos explícitos		Citação correspondente
Base teórica declarada		
Relação com objetivos da pesquisa		
Aborda correntes da Psicologia? Se sim:		
Corrente/autor(a):	Conceito(s) que traz(em)?	A partir de qual obra?
Aborda aprendizagem e/ou ensino de conteúdo? Se sim, de quê?		
Faz referência/anúncio sobre práticas pedagógicas intencionadas? Se sim, o quê diz?		
Impasses, Avanços, Coincidências, Divergências com outros artigos		

APÊNDICE III – LISTA DOS ARTIGOS SELECIONADOS NOS CADERNOS DE PESQUISA DE 1980 A 1989, ORGANIZADOS POR CATEGORIAS TEMÁTICAS

ARTIGOS DÉCADA 1980 a 1989			
CATEGORIAS TEMÁTICAS (UR)	Subcategorias	UNIDADE DE CONTEXTO (UC)	CORRENTE DA PSICOLOGIA
1. FRACASSO ESCOLAR	1.1 Dificuldades de aprendizagem		
	1) Silva, Rose Neubauer da. A democratização das oportunidades educacionais. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 34, Ago. 1980	“Uma equipe do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas vem, nos últimos 7 anos, se preocupando com o problema do fracasso na aprendizagem, da repetência e consiguiente evasão de enormes contingentes de alunos nos primeiros anos de escolaridade, alunos estes pertencentes em sua quase totalidade às camadas pobres da população” (p.87)	Não explicitado
	2) Brandão, Zaia; Abramovay, Miriam; Kramer, Sonia. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 39, p.43-45, nov. 1981	“É alarmante o índice de fracasso escolar nas escolas primárias, sendo que existem diferentes concepções para explicá-lo. A primeira delas é cunho psicológico, psicopatológico, e biológico. A criança que fracassa é vista como desajustada, inapta, preguiçosa, lenta. Não é dotada, não tem disposição. Rotula-se a criança segundo problemas como dislexia, discalculia, disgrafia. Não se nega que determinadas crianças tenham dificuldades expressivas; critica-se é a passagem desta constatação e diagnósticos generalizados” (p.43)	Não explicitado (traz concepção Carência Cultural fazendo a crítica)
	3) Santos, Maria Madalena Rodriguez dos. Relatório da experiência do Programa Alfa em Pernambuco – 1977/1980. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 39, p.26-31, nov. 1981	“Diante do grande congestionamento de alunos da 1ª série, por causas já abordadas anteriormente, a Secretaria de Educação de Pernambuco iniciou em 1977 o Programa de Apoio Técnico e Material às Classes de Alfabetização das escolas da rede estadual. (...) Este documento pretende apresentar as medidas adotadas na execução do Programa de Apoio Técnico e Material às Classes de Alfabetização, no que diz respeito à adoção do Programa Alfa.” (p.12)	Cognitivista - Carência Cultural
	4) Kramer, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 42, p.54-62, ago. 1982	“O fracasso escolar de parcelas significativas das crianças oriundas das camadas populares nos anos iniciais da escolaridade, constitui traço marcante do sistema de ensino brasileiro e latinoamericano em geral. (...) O objetivo desse trabalho é analisar as origens e os fundamentos teóricos dos programas compensatórios, desenvolvendo uma série de críticas às falácias da abordagem da privação cultural, e ao mesmo tempo apontando possíveis equívocos aos quais a radicalização dessas críticas poderia conduzir...” (p.54)	Psicologia Social
	5) Cagliari, Luis Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na	“Dentre os muitos aspectos da problemática da alfabetização, gostaria de comentar, de um ponto de vista muito pessoal e com considerações, sobretudo de natureza lingüística, a assim chamada	Não explicitado (traz concepção Carência Cultural fazendo a

alfabetização. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 55, p. 50-62, nov.1985	“síndrome da deficiência de aprendizagem” (SDA) e algumas das causas a ela associadas” (p.51)	critica)
1.2 Pré-Escola		
6) Koff, Elionora Delwing; Bonamigo, Euza Maria de Rezende. Desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva em pré-escolares. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 34, p. 21-27, Ago. 1980	“O presente trabalho propôs-se a estudar uma das múltiplas, possível, variáveis que atuam sobre o problema da defasagem existente entr e o ensino formal e a maioria dos candidatos à escola de rimeiro grau, que se vem evidenciando através das altas taxas de repetência e evasão, e da crianças de grande número de classes especiais. Supõe-se que o problema do ajustamento da criança à escola possa ser, em parte, resolvido pelo desenvolvimento de programas educacionais que visam a suprir áreas consideradas fundamentais para o ensino formal. Assim sendo, pensa-se que atividades realizadas no período pré-escolar, (...), poderão proporcionar melhores condições para o futuro desempenho escolar”	Cognitivismo Piaget
7) Pozner, Pilar. El impacto del pré-escolar en los niños de sectores populares. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 42, p.63-78, ago. 1982	“O objetivo central da investigação foi analisar o impacto da assistência à pré-escola nas crianças de diferentes setores sociais; detectar se as crianças de setores populares se beneficiavam com a educação pré-escolar, em sua posterior educação primária, especificamente no primeiro grau; e analisar as possíveis responsabilidades do sistema educativa, que condiciona o êxito das crianças de setores pobres”	Cognitivista –Emillia Ferreiro
1.3 Possíveis causas		
8) Silva, Rose Neubauer da. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 32, p. 31-44, fev. 1980	“A presente pesquisa, tendo em vista explicar parcialmente os altos índices de fracasso escolar no Brasil, teve como objetivo inicial o desenvolvimento de uma escala para medir percepção de controle em crianças” (p.33)	Psicologia Social (Walter Mischell)
9) Gatti, Bernardete A.; Patto, Maria Helena Souza; Costa, Marisa C. Lobo; Almeida, Melany Kopit, Romeu de M. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 38, p.3-13, ago. 1981.	“Este trabalho procurou analisar diferentes fatores que poderiam explicar o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau. É um estudo em profundidade realizado em duas unidades escolares da rede pública de ensino – uma carente e outra não carente.”	Psicologia Social – Rosenthal e Jacobson
10) Carraher, Terezinha Nunes; Carraher, David William, Schliemann, Analúcia Dias. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais de aprendizagem da matemática. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 42, p.79-86, ago. 1982	“A evasão e o fracasso escolar aparecem hoje entre os problemas de nosso sistema educacional que são estudados de forma relativamente intensa. A concepção do fracasso escolar aparece alternativamente como fracasso dos indivíduos, fracasso de uma classe social, ou fracasso de um sistema social, econômico e político. Que pratic uma seletividade sócio-econômica indevida. Neste projeto, pretende-se	Cognitivismo Piaget

		explorar uma outra alternativa: o fracasso escolar é o <i>fracasso da escola.</i> ”	
	11) Carraher, Terezinha Nunes; Schliemann, Analúcia Dias. Fracasso escolar: uma questão social. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 45, p.3-19, maio. 1983.	“O fracasso escolar seletivo das camadas pobres da população requer explicações de ordem social, econômica e cultural. No entanto, para evitar um determinismo destes fatores, é necessário analisar também o que acontece na escola e a contribuição da crianças para o processo de apropriação do conhecimento escolar. Adotando o enfoque piagetiano, este projeto analisou a contribuição da crianças para a aprendizagem de matemática (...)”	Cognitivismo Piaget
	12) Freitag, Barbara. Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para debate. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 53, p. 33-44, Mai.1985 .	“Falta a meu ver, em todos esses casos, mas também na discussão relacionada ao fracasso escolar, um debate exaustivo prévio, da validade e adequação dessa teoria [piagetiana], de seus testes e de sua possível incorporação na prática escolar. Nas páginas que se seguem, procurarei desenvolver algumas reflexões a respeito”.	Cognitivismo Piaget
	13) Carraher, Terezinha Nunes; Carraher, David William, Schliemann, Analúcia Dias. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 57, p. 78-85, mai.1986	“O que desejamos é apresentar uma reflexão geral sobre nosso próprio trabalho , pois sua divulgação, até agora, tem sido através de artigos isolados e, ainda assim, apenas parcial no Brasil, o que torna difícil a interpretação do conjunto. (...) Assim, acreditávamos, como tantos outros, que o fracasso escolar das crianças pobres poderia ser explicado pelos atrasos no desenvolvimento cognitivo dessas crianças.”	Psicologia intercultural
	14) Rasche, Vânia Maria Moreira; Kude, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 57, p. 61-70, mai.1986	“A pesquisa bibliográfica deste trabalho aborda primeiramente a evolução das pesquisas sobre expectativas nos Estados Unidos, e em segundo lugar, algumas pesquisas realizadas no Brasil que investigaram o fracasso escolar e sua relação com a expectativa do professor”	Psicologia Social (conceito de Rosenthal e Jacobson)
	15) Patto, Maria helene Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 65, p. 72-77, Mai.1988	“Uma incursão nos ensaios e artigos [da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos] mais voltados para estes problemas permitiu algumas constatações, entre as quais destacaremos as que guardam uma relação mais direta com o problema do fracasso escolar e suas causas”.	Psicologia Social
	2.1 Desempenho escolar		
2.DESEMPENHO COGNITIVO	16) Lewin, Zaida Grinberg. Tempo conceitual e sucesso escolar. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 34, p.3-20, Ago. 1980	“A relação entre reflexão/impulsividade e qualidade de desempenho escolar, foi examinada em 298 crianças de 1ª série. (...) Os dados têm implicações para o entendimento da natureza dos diferentes níveis de desempenho escolar constatados em alunos da 1ª série, bem como sugerem a necessidade de estratégias educacionais específicas para o desenvolvimento das habilidades reflexivas do pensamento” (p. 3)	Cognitivista – Kagan

	17) Schiefelbein, Ernesto; Simmons, John. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 35, p.53-71, nov. 1980	“Este artigo analisa os resultados de vinte e seis estudos sobre os determinantes do desempenho cognitivo do estudante, nos países em desenvolvimento”.	Não explícita (aborda desenvolvimento cognitivo no desempenho escolar)
	18) Moreira, Marcos A., Sousa, Célia M.S.G. de., Silveira, Fernando L. Organizadores prévios como estratégia para facilitar a aprendizagem significativa. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 40, p.41-53, fev. 1982	“Este trabalho tem como objetivos a apresentação de uma revisão dos principais estudos existentes na literatura sobre organizadores prévios, a descrição de dois experimentos realizados utilizando estes materiais no ensino de Física e a interpretação dos resultados obtidos à luz da revisão bibliográfica feita”	Cognitivista – Ausubel
	19) Moro, Maria Lucia Faria. A construção de inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 56, p. 66-72, fev.1986	“O interessante e oportuno artigo de Maria Helena Souza Patto, “A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não?” publicada no número 51, de novembro de 1984, dos <i>Cadernos de Pesquisa</i> , provocou a elaboração desse texto, por meio do qual aceitamos o desafiante convite para debater o problema, ali levantado, de caracterização cognitiva das crianças de camadas populares, segundo a teoria de Jean Piaget.”	Cognitivismo Piaget
2.2 Ensino de Matemática			
	20) Silva, Fátima Sampaio. Operações lógico-matemáticas de crianças na 1ª série do 1º grau. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 44, p.63-74, fev. 1983	“O presente trabalho foi projetado como uma contribuição para a análise do desempenho de crianças em operações lógico-matemáticas que fundamentam a formação do conceito de número. Especificamente, o estudo se propõe a diagnosticar em que estágio se encontram as crianças nos meses iniciais da 1ª série do 1º grau em relação às noções de enumeração, seriação e conservação de número”	Cognitivismo Piaget
	21) Moro, Maria Lucia Faria. Iniciação em matemática e construções operatórias concretas: alguns fatos e suposições. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 45, p.20-24, maio. 1983	“O artigo discute o resultado de algumas provas realizadas com 25 alunos de 1ª série de uma escola municipal localizada na periferia de Curitiba, no início do ano letivo de 1981. Segundo Piaget, as 3 noções investigadas – conservação de quantidade numérica, quantificação de inclusão e seriação – desempenham importante papel na construção da ideia de número pela criança e, portanto, possuem significado pedagógico na iniciação em Matemática.”	Cognitivismo Piaget
2.3 Interação Social			
3.1. Fatores Maturacionais			
3. LEITURA E	22) Poppovic, Ana Maria. Alfabetização:	“Três são os aspectos que este trabalho se propõe a analisar, resumidos em três perguntas fundamentais: -é possível e desejável o trabalho	Cognitivismo Piaget

ESCRITA

um problema interdisciplinar. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 36, p.71-86, fev. 1981	científico conjunto da psicologia da educação?; - deve-se iniciar a alfabetização tomando como critério uma determinada idade cronológica?; -qual o fator mais importante para o processo de alfabetização, inteligência ou maturidade? As respostas às duas primeiras perguntas visam a levantar problemas graves, aos quais psicólogos e pedagogos não tem dado a devida atenção. A resposta à terceira pergunta, ao mesmo tempo em que responde às duas iniciais, tenta esclarecer, através de uma pesquisa, aspectos do desenvolvimento psico-neurológico necessário para a alfabetização.”	
23) Carraher, Terezinha Nunes; Rego, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 39, p.3-10, nov. 1981	“O trabalho de Piaget sobre o realismo nominal é proposto aqui como a base cognitiva para a aquisição da leitura envolvendo um sistema de escrita alfabético. (...) Este estudo diz respeito a um dos possíveis determinantes do grau de sucesso na aprendizagem da leitura: a capacidade de compreender a relação entre palavra escrita e falada a partir da consciência da palavra enquanto sequência sonora.”	Cognitívismo Piaget
24) Poppovic, Ana Maria. Bases teóricas do Programa Alfa. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 43, p.31-36, nov. 1982	“A autora faz considerações sobre as duas principais vertentes teóricas (behaviorismo e cognitívismo) em que se podem basear currículos para as primeiras séries, optando e justificando sua escolha pela corrente cognitiva. Os quatro princípios norteadores do Programa Alfa (de alfabetização) são analisados, estabelecendo-se para cada um deles sua origem teórica dentro desta posição”.	Cognitívismo Piaget (e conceitos de Ausubel)
25) Valente, Antonio. A escrita espelhada como manifestação do pensamento pré-operatório. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 51, p. 80-83, Nov.1984	“O fenômeno da escrita espelhada, embora tenha sido objeto de inúmeras pesquisas, até hoje não pôde ser explicado satisfatoriamente. Cremos, no entanto, que as descobertas de Jean Piaget, sobretudo as referente ao caráter irreversível do pensamento pré-operatório, bem como à construção gradativa desta reversibilidade no pensamento infantil, sugerem interpretações possíveis de encaminhar as investigações deste fenômeno por caminhos mais promissores.”	Cognitívismo Piaget
26) Franchi, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 52, p. 121-124, Fev.1985	“Para se inserir nesse processo [pós-alfabetização] a criança terá que superar muitos problemas que vão num crescente desde o momento em que o aluno passa a estabelecer a distinção entre rabiscar, desenhar e escrever, com a percepção da quantidade, variedade de tipos de letras, variação das posições das grafias em ordem linear, até a palavra e oração escritas e interpretadas, compreendidas, enfim a percepção de que ler não é decifrar, escrever não é copiar.”	Cognitívismo Piaget e Emilia Ferreiro
3.2 Apropriação formal língua escrita		
27) Ferreiro, Emilia. A representação da	“A autora analisa a importância de se considerar por um lado a escrita como representação da linguagem (e não como código de	.Cognitívismo Piaget

	linguagem e o processo da alfabetização. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 52, p. 7-17, Fev.1985	transcrição gráfica de unidades sonoras) e por outro lado a criança que aprende como um sujeito ativo que interage de forma produtiva com o objeto do seu conhecimento.”	
	28) Rockwell, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 52, p. 85-95, Fev.1985	“A autora discute a questão dos usos que se faz da língua escrita no cotidiano escolar, enfocando três processos de apropriação de conhecimento que ocorrem simultaneamente: a aprendizagem da estrutura da língua escrita, dos usos especificamente escolares da língua escrita e de outros conhecimentos escolares através da língua escrita.”	Cognitivismo Piaget e Emília Ferreiro
4. ARTICULAÇÃO CONHECIMENTO ESCOLAR E CONHECIMENTO COTIDIANO			
	29) Acioly, Nadja Maria; Schliemann , Analúcia Dias. Escolarização e conhecimento de matemática desenvolvido no contexto de jogo do bicho. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 61, p. 42-57, Mai.1987	“Este estudo, realizado em Recife, visou analisar os limites e o poder de generalização do conhecimento matemático desenvolvido no trabalho, bem como a contribuição da escolarização formal, versus a da experiência prática de trabalho, no desenvolvimento deste conhecimento”	Psicologia intercultural
5. CURRÍCULO			
6. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL			
7. FORMAÇÃO/CONSTRUÇÃO CONHECIMENTO CIENTÍFICO			
8. AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM			
9. COMPARAÇÃO PIAGET/VYGOTSKY			
10. OUTROS			
	30) Luna, Sérgio Vasconcellos de. Comentários sobre “Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo?”. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 36, p.95-97, fev. 1981	Comentários a um artigo produzido a partir da visão da Psicologia da educação: “Qualquer contribuição que eu possa dar ao debate deverá ser decorrente de uma análise do ponto de vista da Psicologia da Educação, ainda que a tônica do artigo [a comentar] seja outro. Obviamente, minha posição pessoal não poderá ser omitida, mas não acredito que sozinho ela justifique o convite a mim feito.”	Behaviorismo

APÊNDICE IV – LISTA DOS ARTIGOS SELECIONADOS NOS CADERNOS DE PESQUISA DE 1990 A 1999, ORGANIZADOS POR CATEGORIAS TEMÁTICAS

ARTIGOS DÉCADA 1990 a 1999			
CATEGORIAS TEMÁTICAS (UR)	Subcategorias	UNIDADE DE CONTEXTO (UC)	CORRENTE DA PSICOLOGIA
1.FRACASSO ESCOLAR	1.1 Dificuldades de aprendizagem		
	1) Sousa, Clarilza Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.108, pp. 81-99, Nov. 1999	“Pretendi neste trabalho analisar os limites e possibilidades da escola integrar alunos com atraso de escolaridade em processos de educação regular, que receberam apoio de programas de aceleração da aprendizagem. Baseada nas avaliações realizadas desses programas por professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUCSP e por pesquisadores do Núcleo de Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas, discuto os resultados efetivamente alcançados considerando duas categorias de análise. Na primeira categoria, analiso os efeitos da estratégia pedagógica promovida pelos programas, nas aprendizagens e progressos dos alunos participantes. Na segunda categoria, procuro analisar as possibilidades de integração/inclusão desses alunos no processo de educação regular. Finalmente, à guisa de conclusão, procuro fazer algumas considerações teóricometodológicas. Distinguindo integração de inclusão, discuto os limites e possibilidades que as ações dos programas têm de realmente promoverem o desenvolvimento de uma escola sem exclusão.”	Teoria das Representações Sociais (TRS)
	1.2 Pré-Escola		
	1.3 Possíveis Causas		
2) Charlot, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.	”Neste artigo comparo uma pesquisa feita numa escola secundária de periferia em outra realizada com bons alunos de uma escola de clientela “mais favorecida”. Como pensar, ao mesmo tempo, a singularidade das histórias escolares e a correlação estatística entre fracasso escolar e origem social? A pesquisa se concentra no significado que a escola tem para os alunos e no próprio fato do aprender”.	Teoria Histórico-cultural (THC) (conceitos de sentido e teoria da atividade)	
2.DESEMPENHO	2.1 Desempenho escolar		

COGNITIVO	3) Corrêa, Jane; Moura, Maria Lucia Seidl. Uso de “provas piagetianas” como instrumento diagnóstico: questionando uma prática consensual. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.79, p. 26-30, Nov. 1991	“A teoria piagetiana tem tido grande repercussão nos meios pedagógicos brasileiros, sendo tomada, frequentemente, como referência para a compreensão de problemas de aprendizagem. Muitos psicólogos têm feito uso do que se convencionou chamar “provas de diagnóstico operatório”. Fruto de uma prática consensual, a utilização de tais “provas” para fins de diagnóstico, no entanto, revela-se controverso, analisando-se sua natureza e papel em relação à própria teoria e as evidências da literatura a respeito.”	Estudos interculturais (IC)
	2.2 Ensino de Matemática		
	2.3 Interação Social		
	4) Moro, Maria Lucia Faria. Crianças com crianças, aprendendo: interação social e construção cognitiva. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.79, p. 31-43, Nov. 1991	“Relatam-se aqui os resultados de três estudos sobre o papel da interação social na construção cognitiva em situação de aprendizagem operatória. Eles provêm da análise qualitativa das formas de interação social das crianças, e da participação de cada uma delas e do adulto em pequenos grupos de diferentes composições numéricas.”	Cognitivismo Piaget
3.LEITURA E ESCRITA	3.1 Fatores Maturacionais		
	5) Martins, Cláudia Cardoso. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.76, p. 41-49, Fev. 1991	“O presente estudo é uma tentativa de contribuir para a elucidação do papel desempenhado pela consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura e da escrita em Português” (p. 43)	Não explicitado (traz conceito de consciência fonológica)
	3.2 Apropriação formal língua escrita		
	6) Davis, Cláudia. Uma escolinha de saber miúdo. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.75, p. 45-56, Nov. 1990	“O artigo visa descrever e analisar como se dá, por parte de alunos de uma escola rural do Piauí, a construção do sistema alfabético de representação da língua escrita. Valendo-se da concepção teórica de Emília Ferreiro e utilizando procedimentos semelhantes, os resultados apontam que, para alcançar o nível alfabético, as crianças precisam de alguns anos; isso se explica não só por fatores estruturais, como também, e sobretudo, por fatores internos à própria escola rural, notadamente pelas dificuldades da professora leiga em atuar como mediadora do conhecimento na relação ensino-aprendizagem.”	Construtivismo Emilia Ferreiro
7) Bajard, Élie. Afinal, onde está a leitura? <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.83, p. 29-41, Nov. 1992	“Este artigo faz um breve apanhado das práticas sociais da escrita e de sua história, assim como do nexos entre o papel do pedagogo e a pesquisa sobre alfabetização – especialmente as	Não explicitado (NE - aponta limites Emilia Ferreiro)	

		realizadas por Emília Ferreiro e seguidores. Apontando os efeitos em sala de aula decorrentes da primazia à produção de texto na aprendizagem da língua, pleiteia medidas para corrigir a distorção e levar os alfabetizando ao efetivo domínio da leitura.”	
	8) Colello, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.87, p. 58-61, Nov. 1993	“A partir da constatação do plano secundário que a atividade física ocupa nas escolas tradicionais, o artigo pretende resgatar o significado do fazer corporal no desenvolvimento infantil. Se ao lado do treinamento motor, o movimento humano for considerado como uma forma de linguagem, de manifestação afetiva e cognitiva, torna-se possível reintegrar o corpo no processo de aprendizagem e, particularmente, na apropriação da língua escrita. Mais do que garantir a sua dimensão figurativa (registro legível dos caracteres gráficos), a vivência motora assegura a formação do interlocutor, que é indispensável na expressão da escrita.”	Construtivismo Emília Ferreiro
	9) Melo, Kátia Leal Reis de; Rego, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.105, p.110-134, Nov. 1998	“Este estudo objetivou desenvolver e avaliar os efeitos de uma prática pedagógica alternativa para o ensino das regras ortográficas contextuais pela qual a criança pudesse construir, compreender e explicitar os princípios ortográficos, e fazer uso gerativo destes”.	Construtivismo Emília Ferreiro
4. ARTICULAÇÃO CONHECIMENTO ESCOLAR E CONHECIMENTO COTIDIANO			
5. CURRÍCULO			
	10) Moreira, Antonio Flavio Barbosa. A Psicologia e o resto: o currículo segundo Cesar Coll. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.100, p.93-107, Mar. 1997	“Como a teorização de currículo de Coll tem subsidiado a elaboração dos PCN, penso caber criticá-la e destacar suas limitações. É ela, pois, que examino neste trabalho, com o duplo objetivo de associá-la ao pensamento tradicional de currículo e de apontar seu caráter psicologizante.”	Não explicitado (NE - crítica Cesar Coll e PCN)
6. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL			
	11) Davis, Cláudia; Esposito, Yara Lucia. Papel e função do erro na avaliação escolar. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.74, p. 71-75, Ago. 1990	“Isto posto, gostaríamos de discutir a questão da avaliação escolar a partir da perspectiva da teoria psicogenética, elaborada por Piaget. Para tanto, alguns pontos devem ser esclarecidos.”	Cognitivismo Piaget
	12) Franco, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação	“O exame desta problemática nos parece fundamental na medida em que, qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação a	Não explicitado (NE)

	educacional. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.74, p.63-67, Ago. 1990	ser adotado, o mesmo concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor, quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos.”	
	13) Darsie, Marta Maria Pontim. Avaliação e aprendizagem. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.99, p.47-59, Nov. 1996	“Discutiremos neste artigo a avaliação da aprendizagem enquanto impulsionadora do processo de construção do conhecimento. Propomos o exercício metacognitivo do aluno como estratégia para a tomada de consciência do que aprendeu e de como aprendeu, possibilitando ao mesmo e ao professor o acompanhamento, retroalimentação e avaliação da aprendizagem.”	Cognitivismo Piaget
7. FORMAÇÃO/CONSTRUÇÃO CONHECIMENTO CIENTÍFICO			
	14) Carvalho, Ana Maria Pessoa de; Castro, Ruth Schmitz de; Laburu, Carlos Eduardo; Mortimer, Eduardo Fleury. Pressupostos epistemológicos para a pesquisa em ensino de Ciências. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.82, p. 85-89, Ago. 1992	“Tendo como referência a teoria piagetiana de equilíbrio, o artigo examina aspectos da construção do conhecimento, em especial do conhecimento científico, retirando exemplos de conteúdos específicos de Ciências.”	Cognitivismo Piaget
	15) Macedo, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.93, p.5-10, Mai. 1995	“O propósito deste texto é caracterizar – segundo Piaget – exercício, símbolo e regra como formas de jogo e, além disso, analisar a importância de cada uma delas para a construção do conhecimento na escola.”	Cognitivismo Piaget
	16) Carvalho, Anna Maria Pessoa de. Relato de experiência: Ciências no Ensino Fundamental. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.101, p.152-168, Jul. 1997	“Neste artigo pretendemos discutir o ensino de Ciências para o ensino fundamental, propondo atividades de conhecimento físico. Discutiremos alguns pressupostos gerais sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências que já formam um corpo coerente de conhecimentos. Procuramos mostrar algumas ideias que estruturam as nossas atividades de conhecimento físico e finalmente apresentamos uma das atividades.”	Cognitivismo Piaget
	17) Nuñez, Isauro Beltrán; Pacheco, Otmara Gonzalez. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.105, p.92-109, nov. 1998	“Este texto discute as ideias fundamentais do mecanismo de interiorização de atividade externa segundo a teoria de assimilação da atividade mental por etapas, elaborada pelo cientista russo P.Ya. Galperin, continuador do trabalho de L.S. Vygotsky. Esse mecanismo permite formular conceitos científicos como componentes de tipos específicos de atividades de aprendizagem.”	Teoria Histórico-cultural (THC)
8. AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM			

	18) Lajonquiére, Leandro de. Acerca da instrumentação prática do construtivismo: A (anti)pedagogia piagetiana, ciência ou arte? <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.81, p. 61-66, Mai. 1992	“As diversas tentativas de aplicação pedagógica das teses psicogenéticas em geral pressupõem logicamente que estas possam imbuir o educador de um poder de controle sobre a dinâmica da aprendizagem, o que acabaria tornando metódico e científico o fazer pedagógico. Á luz dos estudos genebrinos, é precisamente isso que parece inviável de ser sustentado, para além das diferentes e pertinentes críticas que tais tentativas tenham recebido. (...) Este artigo tenta demonstrar, em particular, como os estudos sobre a problemática da tomada de consciência impugnam radicalmente toda ilusão de controle.”	Cognitivismo Piaget (crítica à aplicação do construtivismo)
	19) Leão, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.107, p.187-206, Jul. 1999	“O texto procura demonstrar as principais características dos paradigmas de educação da atualidade – a escola tradicional e a escola construtivista – a partir da análise dos aspectos filosóficos, epistemológicos, teóricos e metodológicos de cada tipo de escola. Também faz uma crítica de ambos os paradigmas levando em consideração os aspectos mais marcantes do ensino tradicional e do ensino construtivista.”	Cognitivismo Piaget
9. COMPARAÇÃO PIAGET/VYGOTSKY			
	20) Rocco, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.75, p. 25-34, Nov. 1990	“Evocando inicialmente as semelhanças e contrastes entre os achados de Piaget e Vygotsky, o artigo estabelece um paralelo entre as buscas, a metodologia, e as propostas do psicólogo soviético Alexander Luria, na década de 20, e as da pesquisadora argentina Emília Ferreiro, na década de 70, evidenciando a proximidade – apesar da defasagem no tempo e espaço – destas investigações sobre a “pré-história da escrita”.	Não explicitado (NE)
	21) Souza, Solange Jobim e; Kramer, Sonia. O debate Piaget/Vygotski e as políticas educacionais. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.77, p. 69-80, Mai. 1991	“É exatamente no contexto dessas inquietações que, caminhando na tensão entre a pesquisa e as políticas públicas, identificamos o debate Piaget/Vygotsky como oportuno e desafiador. E, assim, aventuramo-nos a entrar nessa polêmica a partir de alguns pressupostos que julgamos importante explicitar.”	Teoria Histórico-cultural (THC)
	22) Ferreiro, Emilia. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.88, p. 72-77, Fev. 1994	“No número 75 de Cadernos de Pesquisa foi publicado um artigo assinado por Maria Thereza Fraga Rocco, intitulado “Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro”. (...) Escrevo agora com a esperança de contribuir para uma análise séria das semelhanças e diferenças históricas, e também com a esperança de contribuir para dissipar sectarismos inúteis e improcedentes.”	Cognitivismo Piaget
	23) Mortimer, Eduardo Fleury;	“Neste artigo procuramos discutir como diferentes referenciais	Piaget/Vygotsky

	Carvalho, Anna Maria Pessoa. Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de Ciências. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.96, p.5-14, Fev. 1996	teóricos permitem que se analise o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula de ciências sob diferentes ângulos. Para isso apresentaremos as principais ideias sobre as características do processo de ensino e sobre o papel do professor que se desprendem de duas correntes teóricas: a teoria piagetiana e a teoria sociohistórica ou sociocultural de Vygotsky.”	(complementar)
	24) Castorina, José Antonio. Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.105, p.160-183, Nov. 1998	“Este artigo versa sobre a renovação do debate entre Piaget e Vygotsky, enfatizando a análise da problemática diferente por eles abordada.”	Piaget/Vygotsky (complementar)
10. OUTROS			
	25) Castorina, Jose Antonio. Teoria psicogenética da aprendizagem e a prática educacional: questões e perspectivas. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.88, p. 37-46, Fev. 1994	“O objetivo deste trabalho é levantar certas dificuldades e indagações suscitadas quando se pretende “aplicar” a teoria psicogenética da aprendizagem à vida escolar. Ou seja, examinar os problemas e os desafios que a teoria enfrenta nas suas hipóteses, nos seus pressupostos conceituais e nos seus métodos de investigação ao encarar a aprendizagem escolar, assim como formular alguns problemas relevantes e analisar as posições que têm sido adotadas frente a eles, discutindo sua legitimidade.”	Cognitívismo Piaget

**APÊNDICE V – LISTA DOS ARTIGOS SELECIONADOS NOS CADERNOS DE PESQUISA DE 2000 A 2012,
ORGANIZADOS POR CATEGORIAS TEMÁTICAS**

ARTIGOS ANOS 2000 a 2012			
CATEGORIAS TEMÁTICAS (UR)	Subcategorias	UNIDADE DE CONTEXTO (UC)	CORRENTE DA PSICOLOGIA
1. FRACASSO ESCOLAR	1.1 Dificuldades de aprendizagem		
	1) Crahay, Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 37, n. 130, jan./abr. 2007	“Que medidas pedagógicas são necessárias para combater o fracasso escolar? O objetivo deste artigo é proceder a uma revisão do que as pesquisas empíricas revelam sobre os procedimentos mais freqüentemente mencionados como meios de obter um aperfeiçoamento pedagógico. Os primeiros dizem respeito à composição e ao manejo de turmas homogêneas e heterogêneas, de classes grandes ou pequenas, e de grupos de alunos com necessidades específicas; os segundos remetem aos dispositivos de individualização da aprendizagem ou à estratégia oposta, de aprendizagem cooperativa e tutorial; os terceiros são relativos à avaliações formativas, seguidas ou não de ações corretivas.”	Não explicitado (NE)
	2) Pauli, Sueli Cristina de; Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde. Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 39, n. 138, set./dez. 2009.	“Breve revisão bibliográfica acerca da usual concepção de que crianças adotivas comumente possuem dificuldades de aprendizagem escolar. Investigações sobre o processo de construção de dificuldades de aprendizagem em crianças adotivas são praticamente inexistentes na produção científica brasileira e internacional. Algumas poucas pesquisas fazem referência direta aos problemas de aprendizagem desses sujeitos, relacionando o sintoma com o curto ou longo tempo de institucionalização por eles vivenciado.”	Não Explicitado (NE)
	1.2 Pré-escola		
1.3 Possíveis causas			
2. DESEMPENHO COGNITIVO	2.1 Desempenho escolar		
	3) Davis, Claudia; Nunes, Marina M. R. e Nunes, Cesar A. A.. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005	“Este artigo busca salientar a importância da metacognição para os processos de aprendizagem e para o sucesso escolar. Para tanto, discute a necessidade de se construir, nas salas de aula, uma cultura do pensar, que propicie aos alunos: a. uma forma de explicitar, desde cedo, modalidades de pensamento, tornando-as, assim, passíveis de ser compartilhadas; b. um estímulo ou motivação para pensar, de forma a alcançar decisões acertadas; c. a coragem para enfrentar situações novas; d. a transferência de estratégias e conhecimentos	Cognitivismo Piagetiano (Flavell, Sternberg)

		gerados em um dado contexto para outros. Um aspecto central na implementação de uma cultura do pensamento é desenvolver habilidades metacognitivas, pois é por meio delas que se torna possível a elaboração de conhecimentos e formas de pensar que assegurem maior possibilidade de sucesso e generalização, bem como a aquisição da autonomia na gestão da aprendizagem e na construção de uma auto-imagem de aprendiz competente.”	
	4) Soares, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 37, n. 130, jan./abr. 2007	“Este artigo introduz um modelo conceitual que relaciona fatores intra e extra-escolares a uma medida de desempenho cognitivo dos alunos. Com a ajuda desse esquema revisam-se as evidências presentes na literatura educacional sobre as possibilidades de melhoria dos resultados cognitivos dos alunos do ensino fundamental.”	Não explicitado (NE)
	2.2 Ensino de Matemática		
	2.3 Interação Social		
	3.1 Fatores Maturacionais		
3. LEITURA E ESCRITA	5) Carmo, Elisabete Regina, Chaves, Eneida Maria. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.114, Nov. 2001.	“Este artigo pretende apresentar os resultados da análise das concepções de aprendizagem construídas por uma alfabetizadora da rede pública, durante sua formação acadêmica e sua prática pedagógica. Utilizando abordagem etnográfica, dados foram levantados mediante observações em sala de aula (e seus respectivos diários de campos), entrevistas gravadas, relatórios e anotações pessoais da docente. Chegou-se à conclusão de que essa alfabetizadora fundamentou suas práticas em teorias diversas, principalmente em pressupostos psicogenéticos, mas apoiou-se também em alguns aspectos básicos do Behaviorismo e do Humanismo, postura que lhe possibilitou ter uma prática bem-sucedida.”	Não explicitado (NE)
	6) Salles, Jerusa Fumagalli de; Parente, Maria Alice Mattos Pimenta. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 37, n. 132, set./dez. 2007	“Esta pesquisa teve como objetivo investigar a relação entre o desempenho em leitura e escrita de palavras e de texto de 110 crianças de 2ª série de escolas públicas e o julgamento do professor sobre tais habilidades. Foram encontradas correlações significativas entre o desempenho dos alunos e a percepção do professor sobre essas habilidades.”	Cognitivista (Processamento informação)
4. ARTICULAÇÃO CONHECIMENTO ESCOLAR E CONHECIMENTO COTIDIANO			
5. CURRÍCULO			

	7) Franco, Maria Laura P. Barbosa; Novaes, Gláucia Torres Franco. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.112, Mar. 2001.	“O objetivo principal deste trabalho é detectar as representações sociais que jovens estudantes desenvolvem acerca da escola e do trabalho, em um contexto de uma reforma curricular do ensino secundário a qual está, atualmente, em vias de implantação, no Brasil”.	Teoria das Representações Sociais (TRS)
	8) Silva, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 39, n. 137, mai./ago. 2009.	“O trabalho investiga o modo pelo qual as proposições relativas a tecnologia, trabalho e formação, na reforma curricular do ensino médio, foram incorporadas pelas escolas. O estudo dos documentos oficiais, em especial das Diretrizes e Parâmetros Curriculares para esse nível de ensino, indicou como proposições principais a associação entre saberes e suas tecnologias e a organização do currículo com base na prescrição de competências”.	Não explicitado (NE)
6. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL			
7. FORMAÇÃO/CONSTRUÇÃO CONHECIMENTO CIENTÍFICO			
	9) Castorina, José Antonio. El impacto de las representaciones sociales em la Psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 38, n. 135, set./dez. 2008.	“Se propone utilizar a la teoría de las representaciones sociales, que considera a al niño como un actor social y cuyo foco está en los valores, que no pueden ser organizados en una secuencia lógica. Luego, se examinan los problemas que involucra utilizar las representaciones sociales en la psicología del desarrollo: si su definición es aceptable, si corresponde al orden simbólico y no a una actividad individual; si son irracionales o tienen otra lógica que los conceptos individuales. Finalmente, se aclaran cuáles son las condiciones epistémicas mínimas para establecer un diálogo entre algunos programas de investigación en psicología del conocimiento y la psicología de las representaciones sociales.”	Cognitivism Piaget – traz conceito Representação Social
8. AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM			
	10) Gazzinelli, Maria Flávia. Representações do professor e implementação do currículo de Educação Ambiental. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.115, Mar. 2002.	“Este estudo tem como objetivo investigar a natureza das representações e valores dos professores e sua relação com o currículo de Educação Ambiental. O interesse recai, portanto, no modo pelo qual o professor reelabora o currículo em razão das suas representações. Sobretudo, o modo pelo qual os processos de aprendizagem podem ser afetados pelas representações que os professores têm da natureza, da relação entre o homem e a natureza e dos processos de ensinar e aprender.”	Teoria das Representações Sociais (TRS)

11) Tunes, Elizabeth; Tacca, Maria Carmen V. R. e Júnior, Roberto dos Santos Bartholo. O professor e o ato de ensinar. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005	“O objetivo deste texto é discutir a identificação entre ação docente e mediação, de modo a caracterizar aquilo a que corresponde, segundo nossa ótica, o trabalho desenvolvido pelo professor, tendo como foco o conceito de zona proximal de desenvolvimento. As considerações encaminham-se para o entendimento de que os conteúdos escolares somente estarão a serviço do desenvolvimento dos alunos se forem operados na conjuntura dos seus processos de significação, tendo em conta que a função primordial da educação é a de nutrir possibilidades relacionais.”	Teoria Histórico-Cultural (THC)
12) Junior, Josimeire M.; Vaz, Arnaldo M. Atividades de investigação escolar: análise psicanalítica do engajamento em pequenos grupos. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 40, n. 141, set./dez. 2010	“Relatamos aqui um estudo em que atentamos para a influência das escolhas do professor e da adoção de atividades de investigação sobre as habilidades cognitivas dos alunos.”	Psicanálise (Bion)
9. COMPARAÇÃO PIAGET/VYGOTSKY		
10. OUTROS		
13) Tedesco, Juan Carlos. Calidad de la educación y políticas educativas. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 39, n. 138, set./dez. 2009.	“El texto relaciona los desafíos de la cuestión educativa a los profundos cambios de la sociedad contemporánea y señala la enorme dificultad de los sistemas educativos para alcanzar logros significativos en los resultados del aprendizaje de los alumnos. Entre los cambios se destacan el aumento de la desigualdad social y de la desigualdad de acceso al conocimiento. El autor propone entonces reflexiones sobre la agenda actual y futura de las innovaciones educativas que intenta romper el determinismo social de los resultados del aprendizaje”	Cognitivista (Resolução de problemas - Delacôte)
14) Gomes, Maria de Fátima Cardoso; Mortimer, Eduardo Fleury. Histórias sociais e singulares de inclusão/exclusão na aula de química. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 38, n. 133, jan./abr. 2008	“Este artigo é parte de uma pesquisa realizada em 2000 e 2001 em duas escolas de Belo Horizonte, uma pública federal e uma privada, com o objetivo de compreender como se constroem as relações de inclusão/exclusão nos processos de ensino-aprendizagem relativos aos conhecimentos de química no ensino médio. Pesquisamos, então, histórias sociais e singulares de inclusão/exclusão de nove estudantes, quatro da escola particular e cinco da escola pública. Nosso objetivo é contrastar essas histórias e discutir o que mobilizou os estudantes a aprender química nas salas de aula investigadas.”	Teoria Histórico-Cultural (THC) - Conceito de sentido
15) Eidt, Nadia Mara; Tuleski, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e	“Procurando responder a algumas dessas questões, este artigo foi organizado em três momentos: inicialmente, discutimos de	Teoria Histórico-Cultural

Psicologia histórico-cultural. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 40, n. 139, jan./abril. 2010	modo sucinto a concepção hegemônica na literatura sobre TDAH no que se refere à compreensão do psiquismo infantil; em seguida, abordamos a maneira como a psicologia histórico-cultural analisa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente a atenção e o controle voluntário do comportamento humano, e como o TDAH é compreendido nessa perspectiva teórica; finalmente, expomos algumas reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem em crianças com desenvolvimento parcial das funções psicológicas superiores.”	(THC)
--	--	-------

APÊNDICE VI – QUADRO COM DADOS DOS ARTIGOS ANALISADOS DA DÉCADA 1980 A 1989, POR CATEGORIAS TEMÁTICAS

CATEGORIA TEMÁTICA: 1. FRACASSO ESCOLAR						
Nº ou nome Artigo	Subcategori a	Corrente Psicologia	Ensino de Conteúdo		Principais Conceitos	Elementos Teóricos
			Geral	Específico		
1) Silva, Rose Neubauer da. A democratização das oportunidades educacionais. (1980)	1.1 Dificuldade de Aprendizagem	Não explicitado (NE)	X	--	--	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança enfoque curricular: de resultado de conteúdo para processo de aprendizagem
2) Brandão, Zaia; Abramovay, Miriam; Kramer, Sonia. O pré-escolar e as classes desfavorecidas (1981)	1.1 Dificuldade de Aprendizagem	Não explicitado (NE)	X	--	--	<ul style="list-style-type: none"> • Não aprendizagem de conteúdos: críticas a explicação de carência cultural, de cunho psicológico ou biológico • Linguagem da criança pobre: não explica/condiciona não aprendizagem de conteúdos • Acesso ao saber escolar: possibilidade de participação na sociedade
3) Santos, Maria Madalena Rodriguez dos. Relatório da experiência do Programa Alfa em Pernambuco	1.1 Dificuldade de Aprendizagem	Cognitivista Carência Cultural	--	Alfabetização	--	<ul style="list-style-type: none"> • Não aprendizagem crianças “carentes culturalmente”: falta de estímulo ao desenvolvimento sensório-motor e inteligência em fase crítica da infância • Formar estudante para repertório de linguagem que organizar seu pensamento e não amplo rol de conteúdos

– 1977/1980. (1981)						
4) Kramer, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica (1982)	1.1 Dificuldade de Aprendizagem	Psicologia Social	X	--	“Programa compensatório” “Carência cultural” “Deficiência lingüística”	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica teoria da Carência Cultural e Educação compensatória • Questionamento conceitos “maturidade” e “prontidão” para leitura • Altas expectativas na aprendizagem escolar • Articulação conhecimentos populares e científicos
5) Cagliari, Luis Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização (1985)	1.1 Dificuldade de Aprendizagem	Não explicitado (NE)	--	Alfabetização	“Linguagem”	<ul style="list-style-type: none"> • Não aprendizagem de conteúdos: críticas a explicação de distúrbio desenvolvimento estruturas cognitivas • Não aprendizagem de conteúdos: crítica à explicação falta discriminação visual, auditiva criança “carente”
6) Koff, Elionora Delwing; Bonamigo, Euza Maria de Rezende. Desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva em pré-escolares (1980)	1.2 Pré- Escola	Cognitivismo Piaget	--	Leitura e Escrita	--	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre estímulos insuficientes de ambientes carentes com desenvolvimento intelectual (reversível) • Aprendizagem de leitura e escrita: condicionada pelo nível desenvolvimento sensorio-motor • Propõe jogos na pré-escola para desenvolver capacidades sensoriais crianças desfavorecidas

7) Pozner, Pilar. El impacto del pré-escolar en los niños de sectores populares (1982)	1.2 Pré-Escola	Cognitivism o Piagetiano – Emilia Ferreiro	X	--	“Compensar” “Repetidores potenciales”	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escola facilita aprendizagem posterior de classes populares • Dimensão instrumental: contradição entre origem sócio-cultural crianças e proposta pedagógica • Proposta educativa: consonância com necessidades classes populares
8) Silva, Rose Neubauer da. A responsabilidad e pelo sucesso e fracasso escolar em crianças (1980)	1.3 Possíveis Causas	Psicologia Social	X	--	--	<ul style="list-style-type: none"> • Fracasso Escolar: críticas ao vínculo com constructo de percepção de controle e a ética do esforço pessoal.
9) Gatti, Bernardete A.; Patto, Maria Helena Souza; Costa, Marisa C. Lobo; Almeida, Melany Kopit, Romeu de M. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso (1981)	1.3 Possíveis causas	Psicologia Social	X	--	“Profecia auto-realizadora”	<ul style="list-style-type: none"> • Fracasso escolar: fracasso da escola em lidar com a pobreza • Não aprendizagem de conteúdos: fatores amplos e não focado no aluno • Crítica à psicologia aplicada que concebe aprendizagem como produto individual de uma metodologia aplicada
10) Carraher, Terezinha	1.3 Possíveis Causas	Cognitivism o Piagetiano	--	Matemática	“Generalização da	<ul style="list-style-type: none"> • Fracasso escolar: fracasso da escola • Diferentes lógicas na solução de problemas em

Nunes; Carraher, David William, Schliemann, Analúcia Dias. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais de aprendizagem da matemática (1982)					aprendizagem” “Diferenças inter-classes”	ambientes naturais da cultura e ambientes escolares
11) Carraher , Terezinha Nunes; Schliemann, Analúcia Dias. Fracasso escolar: uma questão social (1983)	1.3 Possíveis Causas	Cognitivism o Piagetiano	--	Matemática	“Psicologia do desprivilegiado” “Fracasso escolar seletivo” “Inteligência”	<ul style="list-style-type: none"> • Fracasso escolar seletivo: não é reflexo de diferenças cognitivas das crianças pobres • Aprendizagem de Matemática: existem bases cognitivas • Aprendizagem de Matemática: não há atraso cognitivo de crianças pobres
12) Freitag, Barbara. Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para debate (1985)	1.3 Possíveis Causas	Cognitivism o Piagetiano	X	--	“Competência cognitiva” “Assimilação e acomodação”	<ul style="list-style-type: none"> • Fracasso escolar: fatores cognitivos e sociais • Classe social afeta desenvolvimento competência cognitiva • Alfabetização: estágio cognitivo condiciona
13) Carraher , Terezinha Nunes;	1.3 Possíveis Causas	Psicologia intercultural (despiagetin	X	--	“Amplificadore s culturais”	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança relação desenvolvimento cognitivo condiciona aprendizagem escolar; incorporação contexto histórico-cultural

Carragher, David William, Schliemann, Analúcia Dias. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate (1986)		ização)				<ul style="list-style-type: none"> • Fracasso escolar classes populares: evidências estudos interculturais de que não se dá por atrasos cognitivos (aprendizagem matemática e alfabetização) • Dificuldades escolares: resultados de diferentes modos de pensar
14) Rasche, Vânia Maria Moreira; Kude, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor (1986)	1.3 Possíveis Causas	Psicologia Social	X	--	“Pigmalião na sala de aula” “Modelo de expectativa do professor”	<ul style="list-style-type: none"> • Fracasso Escolar: críticas à culpabilização da criança pobre; escola não se exime de responsabilidade • Há preconceito de que os “maus alunos” seriam as crianças pobres
15) Patto, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características (1988)	1.3 Possíveis Causas	Psicologia Social	X		--	<ul style="list-style-type: none"> • Não aprendizagem de conteúdos: críticas à teoria da “Carência Cultural” • Não aprendizagem crianças pobres: críticas a supostos condicionantes cognitivos • Fracasso escolar: necessidade novos referenciais explicativos
CATEGORIA TEMÁTICA: 2. DESEMPENHO COGNITIVO						

Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente Psicologia	Ensino de Conteúdo		Principais Conceitos	Elementos Teóricos
			Geral	Específico		
16) Lewin, Zaida Grinberg. Tempo conceitual e sucesso escolar. (1980)	2.1 Desempenho Escolar	Cognitivista (Kagan)	X	--	--	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de conteúdos: estilo cognitivo como fator individual • Baixo desempenho escolar crianças pobres: impulsividade e não adequação das escolas a seu estilos cognitivos
17) Schiefelbein, Ernesto; Simmons, John. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento (1980)	2.1 Desempenho Escolar	Não explicitado (NE)	X	--	“Desempenho escolar/desempenho cognitivo”	<ul style="list-style-type: none"> • Ações que favorecem desempenho escolar: tarefas de casa; disponibilidade livro didático; educação pré-primária • Desempenho escolar: características individuais do estudante influem mais que fatores escolares ou do professor
18) Moreira, Marcos A., Sousa, Célia M.S.G. de., Silveira, Fernando L. Organizadores prévios como estratégia para facilitar a aprendizagem significativa	2.1 Desempenho Escolar	Cognitivismo Ausubel	--	Física	“Estrutura cognitiva” “Aprendizagem significativa” “Organizadores prévios” “Subsunçores”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de conteúdos: aquilo que aprendiz já sabe é o que mais influencia • Organizadores prévios ajudariam quando estudantes não possuem conceitos prévios em sua estrutura cognitiva

(1982)						
19) Moro, Maria Lucia Faria. A construção de inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda (1986)	2.1 Desempenho Escolar	Cognitivismo Piagetiano	X	--	--	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de conteúdos: desenvolvimento cognitivo condicionante desde que objetivo for compreensão do conhecimento • Aprendizagem de conteúdos: necessidade de avaliar compreensão sobre conhecimento e não respostas mecânicas • Fracasso escolar; fracasso da escola
20) Silva, Fátima Sampaio. Operações lógico-matemáticas de crianças na 1ª série do 1º grau (1983)	2.2 Ensino de Matemática	Cognitivismo Piagetiano	--	Matemática	“Conceito de número” “Seriação”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem Matemática: desenvolvimento noções lógicas são essenciais para aquisição do conceito de número • Dificuldade de aprendizagem em matemática por crianças pobres: desenvolvimento cognitivo insuficiente • Aprendizagem condicionada pelo desenvolvimento cognitivo • Proposta adequação currículo de matemática às estruturas cognitivas dos estudantes • Proposta fortalecer movimento pré-escolar
21) Moro, Maria Lucia	2.2 Ensino de Matemática	Cognitivismo	--	Matemática	“Noção de conservação”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem Matemática: desenvolvimento noções lógicas de conservação, quantificação de

Faria. Iniciação em matemática e construções operatório-concretas: alguns fatos e suposições (1983)		Piagetiano			“Serição” ”Quantificação de inclusão”	inclusão e seriação são importantes <ul style="list-style-type: none"> • Construção das noções e da estrutura da inteligência são universais em todos seres humanos • Idade cronológica não determina desenvolvimento das noções estruturais lógicas
---	--	------------	--	--	--	--

CATEGORIA TEMÁTICA: 3. LEITURA E ESCRITA

Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente Psicologia	Ensino de Conteúdo		Principais Conceitos	Elementos Teóricos
			Geral	Específico		
22) Poppovic, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. (1981)	3.1 Fatores Maturacionais	Cognitivismo Piagetiano	--	Alfabetização	“Inteligência”	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização: maturidade das funções cognitivas é essencial • Propõe testes avaliar nível de “prontidão” para alfabetização • Propõe criação de classes homogêneas de acordo com habilidades das crianças
23) Carraher, Terezinha Nunes; Rego, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura (1981)	3.1 Fatores Maturacionais	Cognitivismo Piagetiano	--	Leitura e Escrita	“Realismo nominal”	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização: elementos maturacionais condicionam alfabetização de estudantes (fase realismo nominal lógico) • Críticas à aprendizagem de leitura por memorização
24) Poppovic, Ana Maria.	3.1 Fatores maturacionais	Cognitivismo	--	Leitura e Escrita	“Conhecimento” “Aprendizagem”	<ul style="list-style-type: none"> • Ações para estimular auto-conceito positivo e motivação dos estudantes

Bases teóricas do Programa Alfa (1982)	s	Piagetiano (e conceitos de Ausbel)			“Saber universal”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de leitura: condicionada pelo desenvolvimento cognitivo • Conteúdo escolar: instrumento para atuação no mundo
25) Valente, Antonio. A escrita espelhada como manifestação do pensamento pré-operatório (1984)	3.1 Fatores Maturacionais	Cognitivismo Piagetiano	--	Leitura e Escrita	“Escrita espelhada”	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita espelhada: não se trata de algo patológico, mas condição normal de pensamento em fase de desenvolvimento pré-operatória)
26) Franchi, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças (1985)	3.1 Fatores Maturacionais	Cognitivismo Piagetiano (Emilia Ferreiro)	--	Leitura e Escrita	“Pós-alfabetização” “Leitura e escrita”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem Leitura e Escrita: escrita espontânea da criança pode servir como instrumento • Propõe formas da(o) professora(or) lidar com erros de linguagem da crianças de classe popular, visando aprendizagem do padrão culto da língua escrita (instrumento para interação social)
27) Ferreiro, Emilia. A representação da linguagem e o processo da alfabetização. (1985)	3.2 Apropriação formal língua escrita	Cognitivismo Piagetiano	--	Leitura e Escrita	“Língua escrita” “Saber”	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe que escrita seja considerada como representação gráfica na hora do ensino, e não somente codificação • Sujeito é ativo na aprendizagem e pode pensá-la • Críticas aos testes de prontidão para alfabetização
28) Rockwell, Elsie. Os usos escolares da língua escrita	3.2 Apropriação formal língua escrita	Cognitivismo Piagetiano	--	Língua Escrita	--	<ul style="list-style-type: none"> • Língua escrita: instrumento aprendizagem conhecimentos escolares • Aprendizagem língua escrita: processo individual de leitura não separado de processo social: atividades

(1985)						de interpretar texto com interação potencializa aprendizagem
CATEGORIA TEMÁTICA: 4. ARTICULAÇÃO CONHECIMENTO ESCOLAR E CONHECIMENTO COTIDIANO						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente Psicologia	Ensino de Conteúdo		Principais Conceitos	Elementos Teóricos
			Geral	Específico		
29) Acioly, Nadja Maria; Schliemann, Analúcia Dias. Escolarização e conhecimento de matemática desenvolvido no contexto de jogo do bicho (1987)	--	Psicologia Intercultural 1	--	Matemática	“Amplificador cultural”	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento aprendido em contexto cotidiano é potencializado pela instrução escolar • Escolarização promove mudanças cognitivas • Ensino de Matemática deve incluir situações e problemas cotidianos • Importante reconhecer conhecimento matemático desenvolvido fora da escola
CATEGORIA TEMÁTICA: 10. OUTROS						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente Psicologia	Ensino de Conteúdo		Principais Conceitos	Elementos Teóricos
			Geral	Específico		
30) Luna, Sérgio Vasconcellos de. Comentários sobre “Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo?”. (1981)	--	<i>Behaviorismo</i>	X	--	“Contingências naturais e contingências arbitrárias”	<ul style="list-style-type: none"> • Direito universal ao conhecimento instrumental; diferentes condições das pessoas não deve impedir de se chegar aos mesmos objetivos de ensino • Possibilidade de aumentar repertório do estudante através de contingências arbitrárias

APÊNDICE VII – QUADRO COM DADOS DOS ARTIGOS ANALISADOS DA DÉCADA 1990 A 1999, POR CATEGORIAS TEMÁTICAS

CATEGORIA TEMÁTICA: 1. FRACASSO ESCOLAR						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
1) Sousa, Clarilza Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem (1999)	1.1 Dificuldade de Aprendizagem	Teoria das Representações Sociais	X	--	“Exclusão escolar” “Programas de aceleração” “Inclusão” “Representações sociais”	<ul style="list-style-type: none"> • Importante considerar dinâmica psicossocial dos estudantes excluídos na escola • Altas expectativas de aprendizagem
2)Charlot, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. (1996)	1.3 Possíveis Causas	Teoria Histórico-cultural	X	--	“Atividade” “Sentido”	<ul style="list-style-type: none"> • Relação de sentido com o saber escolar tem relação com as questões sociais • Relações sociais condicionam relação de estudantes com o saber escolar, mas não o determinam
CATEGORIA TEMÁTICA: 2. DESEMPENHO COGNITIVO						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
3) Corrêa, Jane; Moura, Maria Lucia Seidl. Uso de “provas piagetianas” como instrumento diagnóstico: questionando uma	2.1. Desempenho escolar	Se baseia estudos interculturais (Carráher)	X	--	“Método clínico piagetiano”	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento do uso de provas piagetianas para diagnóstico de nível de pensamento, classificação das crianças e explicação para dificuldades de aprendizagem

prática consensual. (1991)						
4) Moro, Maria Lucia Faria. Crianças com crianças, aprendendo: interação social e construção cognitiva. (1991)	2.3 Interação social	Cognitivismo piagetiano	X	--	“Conflito cognitivo”	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de aprendizagem operatória em grupo: menor número de componentes favorece o fenômeno de descentração • Trabalho em grupos com maior número de componentes (4 ou 5) é indicado para crianças com mais idade (1ª série) • Importância da confrontação para construção cognitiva e aprendizagem operatória

CATEGORIA TEMÁTICA: 3. LEITURA E ESCRITA

Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
5) Martins, Cláudia Cardoso. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita (1991)	3.1 Fatores maturacionais	Não explicitado (NE)	--	Alfabetização	“Consciência fonológica”	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica é importante para alfabetização no método silábico • Método silábico é mais eficaz que fonético para desenvolvimento consciência fonêmica
6) Davis, Cláudia. Uma escolinha de saber miúdo (1990)	3.2 Apropriação formal língua escrita	Cognitivismo piagetiano (Emilia Ferreiro)	--	Escrita	“Níveis de compreensão da língua escrita”	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino da escrita: forma autoritária e memorização podem dificultar apropriação • Ensino pautado autoridade: processos de pensamento dos estudante podem ser invalidados • Avaliação basear-se também no processo, não resultados dos estudantes

7) Bajard, Élie. Afinal, onde está a leitura? (1992)	3.2 Apropriação formal língua escrita	Não explicitado (NE)	--	Leitura e escrita	“Leitura”	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade haver textos escritos espaço sala de aula para potencializar leitura • Aprendizagem leitura não pode depender domínio produção de texto; necessário realizar atividades de leitura na escola
8) Colello, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria (1993)	3.2 Apropriação formal língua escrita	Construtivismo (Emilia Ferreiro com limites) e Le Bouch	--	Escrita	“Psicomotricidade” “Educação pelo movimento”	<ul style="list-style-type: none"> • Necessário reintegrar motricidade na alfabetização • Jogos, danças na escola pode contribuir para aumentar repertório • Papel educador: resgatar realidade cultural da criança
9) Melo, Kátia Leal Reis de; Rego, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula (1998)	3.2 Apropriação formal língua escrita	Construtivismo (Emília Ferreiro, Teberosky, Coll)	--	Ortografia	“Ortografia”	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de ortografia: proposta alternativa de ensino facilita aprendizagem (interação, reflexão e discussão)

CATEGORIA TEMÁTICA: 5. CURRÍCULO

Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
10)Moreira, Antonio Flavio Barbosa. A Psicologia e o resto: o currículo segundo Cesar Coll (1997)	--	Não explicitado (NE)	X	--	“Conhecimento em rede”	<ul style="list-style-type: none"> • PCN (formulado a partir construtivismo de Cesar Coll) secundariza conteúdos curriculares; enfatiza processo • Ensino de conteúdo: sequenciação linear proposto por Coll não dá conta processo de conhecimento atual da sociedade • Crítica psicologização do

						currículo
CATEGORIA TEMÁTICA: 6. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
11) Davis, Cláudia; Esposito, Yara Lucia. Papel e função do erro na avaliação escolar (1990)	--	Cognitivismo piagetiano	X	--	“Avaliação” “Aproveitamento escolar” “Erros construtivos” “Equilibração majorante”	<ul style="list-style-type: none"> Proposta de ensino derivada psicogenética (conhecimentos prévios; resolução problemas; significar erros) Importância distinção de erro construtivo pelo professor na avaliação
12) Franco, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional (1990)	--	Não explicitado (NE)	X	--	--	<p>Traz elementos mais históricos sobre avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> Importante articulação conhecimentos cotidianos e escolares
13) Darsie, Marta Maria Pontim. Avaliação e aprendizagem (1996)	--	Cognitivismo piagetiano (e Cesar Coll)	X	--	“Currículo” “Avaliação” “Aprendizagem significativa” “Metacognição”	<ul style="list-style-type: none"> Importante considerar idéias prévias dos estudantes e trabalhar com elas Proposta de registros diários pelos estudantes como forma de avaliação do processo de aprendizagem
CATEGORIA TEMÁTICA: 7. FORMAÇÃO/CONSTRUÇÃO CONHECIMENTO CIENTÍFICO						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específicos		
14) Carvalho, Anna Maria Pessoa de; Castro, Ruth Schmitz de; Laburu,	--	Cognitivismo piagetiano	--	Ciências	“Ensino e Aprendizagem” “Equilibração/Auto-	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem de conteúdos: interação social (aluno-aluno/aluno-professor) entre sujeitos cognitivamente próximos é

Carlos Eduardo; Mortimer, Eduardo Fleury. Pressupostos epistemológicos para a pesquisa em ensino de Ciências (1992)					regulação” “Acomodação/assimilação” “Equilíbrio majorante” “Conflito cognitivo”	fundamental • Construção de conhecimento científico precisa de intervenção do professor • Ensino de conteúdos: importante promoção de debates com orientação do professor para favorecer conflito cognitivo
15) Macedo, Lino de. Os jogos e sua importância na escola (1995)	--	Cognitivismo piagetiano	X	--	“Assimilação/acomodação” “Assimilação funcional” “Hábitos” “Jogos de experiência” “Jogos simbólicos” “Competência”	• Jogos podem dar sentido ao conhecimento instrumental na escola • Ensino de conteúdos: experimentações e explicações por parte dos estudantes nos jogos contribui para aprendizagem • Proposta de processo ser finalidade das tarefas escolares para dar sentido à aprendizagem
16) Carvalho, Anna Maria Pessoa de. Relato de experiência: Ciências no Ensino Fundamental (1997)	--	Cognitivismo piagetiano	--	Ciências/conhecimentos físicos	“Conhecimento espontâneo” “Metacognição”	• Conhecimento científico: construído a partir de aproximações sucessivas dos conhecimentos espontâneos • Ensino de conteúdos: importante basear-se em situações problemáticas para os estudantes • Maior possibilidade de conversação nas aulas: melhoria no raciocínio e compreensão do tema • Ensino de conteúdos físicos: importante agir sobre objeto, explicar efeitos

						<ul style="list-style-type: none"> • Metacognição: importante na construção do conhecimento em sala de aula
17) Nuñez, Isauro Beltrán; Pacheco, Otmar Gonzalez. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin (1998)	--	Teoria Histórico-cultural	X	--	<p>“Conceitos científico/não científico”</p> <p>“Atividade”</p> <p>“Assimilação”</p> <p>“Internalização”</p> <p>“Motivação”</p> <p>“Linguagem”</p> <p>“Base Orientadora da ação”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de conteúdos: necessário situações que apliquem conceitos científicos na solução de tarefas • Ensino de conteúdo: formação de conceito deve relacionar-se com alguma atividade • Criança é capaz de assimilar conceitos abstratos desde primeiros anos na escola • Ensino de conteúdos: necessidade professor criar motivação interna nos alunos para atividade da aprendizagem • Importância linguagem oral e escrita na assimilação de conceitos

CATEGORIA TEMÁTICA: 8. AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM

Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específicos		
18) Lajonquiére, Leandro de. Acerca da instrumentação prática do construtivismo: A (anti)pedagogia piagetiana, ciência ou arte? (1992)	--	Cognitivismo piagetiano	X	--	<p>“Aprendizagem”</p> <p>“Inconsciente cognitivo”</p> <p>“Tomada de consciência”</p> <p>“Equilíbrio majorante”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento aplicações pedagógicas teoria de Piaget • Propostas pedagógicas devem montar situações que maximizem processo espontâneo e inconsciente da equilibração majorante
19) Leão, Denise Maria Maciel.	--	Cognitivismo piagetiano	X	--	“Construtivismo”	<ul style="list-style-type: none"> • Importância papel do professor: criar situações problematizadoras

Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista (1999)					“Assimilação/acomodação”	para estimular raciocínio dos estudantes
CATEGORIA TEMÁTICA: 9. COMPARAÇÃO PIAGET/VYGOTSKY						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específicos		
20) Rocco, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. (1990)	--	Não explicitado (NE)	--	Escrita	--	<ul style="list-style-type: none"> • Postulados teóricos de Emilia Ferreiro sobre desenvolvimento da escrita em crianças seriam similares aos de Luria (50 anos antes)
21) Souza, Solange Jobim e; Kramer, Sonia. O debate Piaget/Vygotski e as políticas educacionais. (1991)	--	Teoria Histórico-cultural	X	--	“Auto-regulação” “Mediação semiótica” “Conhecimento” “Zona de desenvolvimento proximal” “Ensino”	<ul style="list-style-type: none"> • Críticas a aplicações distorcidas teoria Piaget para prática pedagógica: uso das tarefas piagetianas como conteúdos escolares; ensino deveria esperar amadurecer noções lógicas • Críticas a pressupostos piagetianos de secundarizar papel sócio-cultural sujeito • Modelo de conceber desenvolvimento humano de Vygotsky avança em relação ao de Piaget • Conhecimento escolar: papel importante no desenvolvimento intelectual (Vygotsky)

22)Ferreiro, Emilia. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança (1994)	--	Cognitivismo piagetiano	--	Escrita	“Escrita”	<ul style="list-style-type: none"> • Traz elementos mais epistemológicos (ex.: crítica dicotomia funções da escrita que traz Luria: mnemônica e comunicativa)
23)Mortimer, Eduardo Fleury; Carvalho, Anna Maria Pessoa. Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de Ciências (1996)	--	Cognitivismo piagetiano e Vygotsky (complementar)	--	Ciências	<p>“Amplificador cultural”</p> <p>“Zona de desenvolvimento proximal”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem conteúdos: teoria de equilíbrio é insuficiente; incorporação aspectos sociais de Vygotsky na sala de aula • Processo de ensino: incorporação dimensão social desenvolvimento do conhecimento em sala de aula, baseada na equilíbrio (complementaridades teoria de Piaget e Vygotsky)
24) Castorina, José Antonio. Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.105, p.160-183, Nov. 1998	--	Cognitivismo piagetiano e Vygotsky (complementar)	X	--	<p>“Mudança conceitual”</p> <p>“Zona de desenvolvimento proximal”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compatibilidade dos enfoques ao trazer aspecto relacional do conhecimento • Possível aliar tutela do professor(a) em sala de aula, com construção própria do conhecimento pelo sujeito

CATEGORIA TEMÁTICA: 10. OUTROS

Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específicos		
25) Castorina, Jose Antonio. Teoria psicogenética da aprendizagem e a prática	--	Cognitivismo piagetiano	X	--	“Aprendizagem”	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento aplicações pedagógicas teoria Psicogenética que secundariza o ensino e papel dos conteúdos escolares

educacional: questões e perspectivas (1994)					“Motivação”	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica concepção de ensino como transmissão e ao construtivismo radical • Finalidade prática educacional: apropriação elementos culturais • Aprendizagem de conteúdos: articulação conhecimento cotidiano e escolar é essencial • Aprendizagem de conteúdos: faz parte da tríade: professor-aluno-saber • Importante colaboração interdisciplinar para compreender processos de ensino e aprendizagem
---	--	--	--	--	-------------	--

APÊNDICE VIII – QUADRO COM DADOS DOS ARTIGOS ANALISADOS DE 2000 A 2012, POR CATEGORIAS TEMÁTICAS

CATEGORIA TEMÁTICA: 1. FRACASSO ESCOLAR						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
1) Crahay, Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? (2007)	1.1 Dificuldade de aprendizagem	Não Explicitado (NE)	X	--	--	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de agrupamento de estudantes por nível de desempenho não tem efeito no rendimento escolar • Sala de aula com tamanho reduzido favorece rendimento escolar • Repetência não ajuda os alunos em dificuldade escolar a superar aquilo que atrapalha seu desenvolvimento
2) Pauli, Sueli Cristina de; Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde. Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas (2009)	1.1 Dificuldade de aprendizagem	Não Explicitado (NE)	X	--	“Resiliência”	<ul style="list-style-type: none"> • Questiona formulações determinísticas sobre dificuldades de aprendizagem provenientes da Psicanálise • Dificuldades de aprendizagem não são determinantes em crianças adotadas; análise contextual
CATEGORIA TEMÁTICA: 2. DESEMPENHO COGNITIVO						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
3) Davis, Claudia; Nunes, Marina M. R. e Nunes, Cesar A. A.. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática (2005)	2.1 Desempenho escolar	Cognitivismo (Flavell, Sternberg, Bruner)	X	--	“Enculturar” “Pensamento” “Motivação” “Metacognição”	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na escola referem-se a dificuldades metacognitivas e não por falta de saberes • Ensino deve envolver esforço cognitivo e desenvolver habilidades metacognitivas
4) Soares, José Francisco. Melhoria do desempenho	2.1 Desempenho escolar	Não explicitado	X	--	“Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho cognitivo como forma

cognitivo dos alunos do ensino fundamental (2007)		(NE)			cognitivo” “Responsabiliz ação/ accountability”	de avaliar aprendizagem estudantes • Desempenho cognitivo tem influências intra e extra-escolares
CATEGORIA TEMÁTICA: 3. LEITURA E ESCRITA						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
5) Carmo, Elisabete Regina, Chaves, Eneida Maria. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida (2001)	--	Não explicitado (NE)	--	Alfabetização	“Zona de desenvolvimento proximal” “Período silábico alfabético”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de conteúdo: interação sujeito-objeto muito importante • Ensino de conteúdo: importante articulação conhecimentos prévios estudantes com conhecimentos escolares
6) Salles, Jerusa Fumagalli de; Parente, Maria Alice Mattos Pimenta. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor (2007)	--	Cognitivista (Processamento de informação)	--	Leitura e escrita	“Leitor competente”	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção da aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita deve direcionar os critérios para avaliação; professor precisa adequar a estratégia de avaliação aos objetivos desta.
CATEGORIA TEMÁTICA: 7. CURRÍCULO						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
7) Franco, Maria Laura P. Barbosa; Novaes, Gláucia Torres Franco.	--	Teoria das Representações Sociais	X	--	“Representação social”	<ul style="list-style-type: none"> • Escola como possibilidade de emprego e ascensão social na visão dos jovens

Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais (2001).		(TRS)				
8) Silva, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio (2009).	--	Não explicitado (NE)	X	--	“Pedagogia por competências”	<ul style="list-style-type: none"> • Críticas a pedagogia por competências • Diretrizes do PCN não são bem compreendidas pelas escolas • Necessária maior compreensão e problematização sobre a discussão de competências
CATEGORIA TEMÁTICA: 7. FORMAÇÃO/CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
9) Castorina, José Antonio. El impacto de las representaciones sociales em la Psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas (2008)	--	Cognitivism Piaget	X	--	“Representação Social”	<ul style="list-style-type: none"> • Representação social é importante para formação conceitual das crianças • Desenvolvimento conhecimentos sociais (amplo) não se dá linearmente, incorporando identidade social sujeito
CATEGORIA TEMÁTICA: 8. AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
10) Gazzinelli, Maria Flávia. Representações do professor e implementação do currículo de Educação Ambiental (2002)	--	Teoria das Representações Sociais (TRS)	--	Conteúdos Educação Ambiental	“Currículo” “Conhecimento”	<ul style="list-style-type: none"> • Representações dos professores sobre conteúdos influenciam resultado escolar do aluno • Necessária articulação entre saberes científicos e saberes anteriores dos estudantes • Desafio de romper com autoritarismo dos saberes dominantes, não são únicos

						saberes válidos
11) Tunes, Elizabeth; Tacca, Maria Carmen V. R. e Júnior, Roberto dos Santos Bartholo. O professor e o ato de ensinar (2005)	--	Teoria Histórico-Cultural (THC)	X	--	“Mediação” “Mediação Semiótica” “Zona de desenvolviment o proximal”	<ul style="list-style-type: none"> • Professor é o organizador do ambiente social para aprendizagem • Necessário professor ter compreensão sobre quem é aluno; necessário parceria e diálogo entre ambos no ensino e aprendizagem
12) Junior, Josimeire M.; Vaz, Arnaldo M. Atividades de investigação escolar: análise psicanalítica do engajamento em pequenos grupos (2010)	--	Psicanálise (Bion)	--	Física	“Atividades de investigação” “Grupo de trabalho”	<ul style="list-style-type: none"> • Importância autoridade do professor para conduzir bem trabalho em grupo; equilíbrio entre autonomia e liderança externa
CATEGORIA TEMÁTICA: 10. OUTROS						
Nº ou nome Artigo	Subcategoria	Corrente da Psicologia	Ensino de conteúdos		Conceitos	Elementos teóricos
			Geral	Específico		
13) Tedesco, Juan Carlos. Calidad de la educación y políticas educativas (2009)	--	Cognitivismo (Resolução de problemas)	X	--	“Conhecimento de ordem inferior e superior” “Acompanhante cognitivo”	<ul style="list-style-type: none"> • Atualmente escola deve ensinar o “aprender a aprender” • Professor deve ser acompanhante cognitivo • Confiança na capacidade de aprendizagem estudantes
14) Gomes, Maria de Fátima C; Mortimer, Eduardo F. Histórias sociais e singulares de inclusão/exclusão na aula de química	--	Teoria Histórico-cultural (THC)	--	Química	“Sentido”	<ul style="list-style-type: none"> • Relação com o saber tem sentido pessoal • Processo de inclusão/exclusão dos estudantes relacionados com seu pertencimento social • Papel de mediação dos professores em pequenos grupos é fundamental

15) Eidt, Nadia Mara; Tuleski, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e Psicologia histórico-cultural (2010)	--	Teoria Histórico-Cultural	X	--	<p>“Funções psicológicas superiores”</p> <p>“Instrumento psicológico”</p> <p>“Linguagem”</p> <p>“Atenção voluntária”</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Transtornos de aprendizagem não entendidos como biológicos •Conhecimento instrumental: intencionalidade do educador e desenvolvimento da regulação de conduta da criança •Ensino de conteúdos: organizado de forma a oferecer clareza dos objetivos •Motivação criada quando escola oferece algo novo do que criança conhece em seu contexto
--	----	---------------------------	---	----	--	--