Desenvolver as potencialidades humanas: concepções para a formação de professores

Adelar Hengemühle[1]

Resumo: Formar empreendedores, pessoas competentes, com espírito investigativo e habilidades reflexivas, sendo capazes de compreender e resolver problemas sempre novos, embasados em conhecimentos teóricos, são, entre outros, ideais prospectados, tanto pelas instituições educacionais, como por quem a elas acorre na busca de sua formação. No entanto, o paradigma que ainda prevalece nas práticas dos contextos educacionais está muito distante dos ideais almejados e necessários na contemporaneidade. Embasado por referenciais teórico-práticos desenvolvidos durante muitos anos, a pesquisa que deu origem ao presente artigo, reflete desafios que precisam ser superados para que os ideais educacionais possam concretizar-se nas práticas pedagógicas. Além de apontar os desafios, toda a presente discussão é permeada por proposições, apontando caminhos que levam à mudança do modelo educacional tão criticado, mas ainda vigente. Focado na formação de pessoas empreendedoras e competentes, a pesquisa que embasa o artigo, a partir da análise do campo empírico, à luz do marco teórico, aponta caminhos que tornam os conteúdos e as práticas pedagógicas significativas, úteis, problematizadas, curiosas e provocantes, envolvendo as pessoas de forma afetiva e emocional, condição primeira para o desenvolvimento cognitivo. Forma-se, assim, o espírito científico em que a realidade circundante torna-se curiosa, espaço de investigação permanente e as pessoas resultam capazes de compreender e resolver problemas sempre novos, seja na dimensão pessoal, como profissional. concretiza-se, assim, a grande missão da educação: proporcionar às pessoas espaços para compreender por que as coisas são como são, desenvolvendo as suas dimensões e potencialidades.

Palavras-chave: Potencialidades humanas. Desejo. Curiosidade. Necessidade. Formação e práticas dos professores

Abstract: Educating enterprising and competent people, with investigative spirit and reflexive abilities able to understand and solve new problems, based on theoretical knowledge are among others, the ideal sought by educational institutions and by those ones who search for background. However, the paradigm that still prevails in the practice of educational contexts has been very from the ideals that are desired and necessary in contemporary. Based on theoretical and practical framework developed over many years, this research that led to the present article reflects challenges that must be overcome so that the educational ideals can be done in pedagogical practices. Besides showing the challenges all discussion has been permeated by propositions, pointing out ways that lead to change the criticized educational model but that is still current. Focused on enterprising and competent people's background, this research from the analysis of the empirical field and theoretical mark, shows ways which make the contents and pedagogical practices meaningful, useful, curious and provocative, involving people affectively and emotionally, which is the first condition for cognitive development. So through the scientific spirit in the reality becomes curious and a space for permanent research besides people able to understand and solve new problems referring to personal and professional dimensions. Therefore the great mission of education is established: giving people space to understand why things are how they are, developing their dimensions and potentialities.

Keywords: Human potentialities. Desire. Curiosity. Need. Training and practices of teachers

[1] Doutor em Educação pela Pontifice Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Pós-doutorando em Educação pela Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Diretor e Professor de Didática da Faculdade Cenecista de Osório/RS.

Introdução

Indisciplina, desinteresse, falta de sentido, crise, ausência de qualidade, entre outras, são temáticas constantes de discussão quando nos referimos ao sistema educacional na contemporaneidade. Por que esses problemas ocorrem e que alternativas temos para mudar esse cenário? As respostas são complexas. As presentes reflexões propõem-se a contribuir à compreensão deste cenário e apontar possíveis soluções.

Por um lado, parece óbvio, a educação envolve a pessoa humana, preocupa-se com ela e a ela se destina. No entanto, historicamente, percebemos que as práticas pedagógicas dela se distanciam. Estudam-se as potencialidades e dimensões humanas, apontam-se referenciais teóricos, mas durante a formação dos novos professores e nas práticas pedagógicas, pouco sentido e valor é dado a esses conceitos.

As teorias que estudam a natureza humana avançaram muito. Encontramos nelas substanciais indicadores de que a vida é dinâmica, de que a pessoa, entre outras coisas, é um ser histórico, um ser com desejo, curioso, que cria necessidades, é ativo, busca sentido e utilidade nas suas ações, e se motiva a partir da sua realidade. No entanto, no contexto educacional, continua-se a passar informações teóricas (distantes dos contextos dos estudantes, sem sentido e utilidade para eles...) aos estudantes e colocando-os em condição de passividade, solicitando-lhes que decorem e repitam as informações e, assim, obtenham nota e sucesso na passagem de um nível/série a outro. Certamente, nesses e em tantos outros casos, as potencialidades e dimensões humanas são contempladas de forma limitada, quando não excluídas.

Essa situação precisa ser refletida e repensada. Para tanto, no primeiro momento desta produção, propomo-nos a refletir sobre as dimensões humanas, entre as quais o desejo, a curiosidade e a necessidade. Embasados nessas dimensões, analisaremos as concepções de professor que necessitamos formar. Concepções essas que garantam a formação de profissionais capazes de desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a natureza humana, possibilitando aos estudantes,

além do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, o seu envolvimento emocional, afetivo e motivacional nos processos pedagógicos.

Por fim, move-nos o desejo de apontar possíveis caminhos que levem à transformação dos espaços educacionais, principalmente os formais, à sua conversão em espaços instigantes, onde as pessoas, independente da idade ou nível de formação, encontrem condições propícias para produzir conhecimento significativo.

A pessoa humana: reflexões

Muitas das crises da educação atual estão relacionadas à formação dos docentes e a suas práticas pedagógicas distantes dos desejos, curiosidades e necessidades dos estudantes. Como nossa ação se destina a desenvolver pessoas, precisamos implementar processos de educação, abordar metodologias, procedimentos avaliativos, relações, planejar espaços físicos [...] que contemplem esse fim. No mínimo, os professores necessitam, entre outras coisas, ter conhecimento sobre como o ser humano se motiva, como aprende, para que possam pensar práticas pertinentes. De acordo com Martins e Bicudo (1983, p. 33) “Se é com os seres humanos que vamos lidar, então devemos buscar a essência ou a natureza constitutiva desses seres humanos que se colocam diante de nós”.

Temos consciência da complexidade humana. Temos, também, consciência de que os professores não conseguirão apropriar-se da totalidade dos estudos desenvolvidos até hoje sobre a psique humana. No entanto, como várias vezes já fizemos, sugerimos recorrer ao livro **“EU”**, cujo autor é cada um de nós. Ou seja, muitas respostas podem estar em nós mesmos. Se na infância, adolescência, na juventude e hoje ainda certas práticas educacionais nos motivam ou não, eram significativas ou não [...], temos grandes chances de ter sucesso se apoiarmos as nossas práticas pedagógicas naquelas que tiveram sucesso em nossa própria história de vida. Aquilo de que eu gostava, ou não, pode ser também um significativo referencial para provocar e motivar os meus alunos ou para desmotivá-los.

Bem nos lembra Freire (1997, p. 145): “Jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada”. Freire e tantos outros teóricos alertam para o fato de que o maior ou menor sucesso das práticas pedagógicas depende da sintonia que conseguimos com a satisfação das pessoas, no caso os estudantes, das metas que queremos com eles desenvolver.

Acrescentemos outras contribuições a essas reflexões. Giesecke (1997, p. 15) afirma que “[...] a pessoa humana, desde o seu nascimento, está com a mente aberta para conhecer e apreender o mundo [...]”. Naturalmente queremos saber por que as coisas são como são. Exemplo disso são as crianças que, na tenra idade, já perguntam: “Pai, mãe... o que isso?” Abrem gavetas..., colocam as mãos em cima do fogão quente...Enfim, buscam conhecer e compreender o mundo ao seu redor. Pena que, não raro, ao entrar na escola, aos poucos perdem a curiosidade.

Com o avanço da ciência, as reflexões sobre a pessoa humana, apontam para algumas convicções. Entre essas, a de que para haver motivação, é preciso que o sujeito seja provocado com enigmas ou curiosidades. Rosa (1994, 48) afirma que “Só pensamos sobre alguma coisa quando esta nos parece **intrigante, curiosa ou interessante**”. Eis um rico referencial para a formação e as práticas dos professores.

Somado a essas dimensões cognitivas, temos percebido, nos últimos anos, a preocupação para inserir as dimensões afetivas e emocionais no clima das práticas educacionais. Essa é, hoje, mais uma das nossas convicções: no ser humano, o cognitivo, o afetivo e o emocional se complementam e um não se realiza sem o outro. Vários referenciais apontam para a realidade de que, sem o envolvimento afetivo e emocional, o desenvolvimento cognitivo está, na melhor das hipóteses, limitado. Goleman (1995, p. 53) faz esta constatação:

> A distorcida visão científica de uma vida mental emocionalmente vazia – que orientou os últimos oitenta anos de pesquisa sobre a inteligência – está mudando aos poucos, à medida que a psicologia começa a reconhecer o papel essencial do sentimento no pensamento.

E complementa o autor (1995, p. 54): “As emoções enriquecem; um modelo mental que as ignora se empobrece.” Nesse sentido, a contribuição, em especial, a partir de 2000, da Psicologia Positiva, pode ser uma importante fonte e abertura de novas janelas para discutir e fundamentar práticas pedagógicas significativas, qualificadas e motivadoras. Iluminam essa dimensão Asensio y Larrosa (2006, p. 190) quando afirmam:

> La motivación está intimamente relacionada con la emoción. Motivación proviene de la raiz latina movere (mover); igual que emoción (de ex-movere, mover hacia fuera). La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la automotivación, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimineto; y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomia personal. Este es uno de los retos de futuro de la educación.

Portanto, temos consistentes indicadores que apontam para novas concepções na formação de docentes e nas práticas pedagógicas. Nessas novas concepções, não podemos deixar de considerar, de forma harmônica, as dimensões afetivas, emocionais e cognitivas da pessoa. Não se trata somente em proporcionar bom clima de relacionamento entre professor e alunos, mas que os estudantes percebam sentido e utilidade nos conhecimentos abordados. Que sua afetividade e emoção sejam afetadas. O sentido e a utilidade provocam o desejo, a motivação e o envolvimento emocional dos estudantes.

O ser humano movido por desejos

Uma das dimensões humanas que precisa ser respeitada, tanto na formação dos docentes, como nas práticas pedagógicas, são os fundamentos que refletem o desejo humano. Sem o desejo, perdemos a vontade, os alunos perdem a motivação, e nossos fazeres tornam-se tarefas a serem cumpridas, sem vermos neles sentido. As produções do nosso fazer, sem desejo, motivação e vontade perdem a qualidade e tornam-se produtos mecânicos, deixando a nítida impressão de que alguém realizou uma tarefa de forma obrigatória com o fim único de ver-se livre da mesma ou para obter alguma vantagem. Na educação, estas situações são, infelizmente, presenças cotidianas nos ambientes escolares. O professor ensina, passa todo o conteúdo [...] por ser obrigação sua, o aluno, por sua vez, decora e repete para tirar a nota, passar de ano, concluir o curso [...]. A ação de desvendar e

compreender o mundo, que deveria ser algo desejado e prazeroso, torna-se uma tarefa enfadonha. Precisamos, portanto, preocupar-nos com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que venham ao encontro dos desejos humanos, embora tendo consciência de que jamais alcançaremos a plenitude da nossa ambição, pois os seres humanos, em sua individualidade, têm interesses e motivações muito peculiares.

Para compreender melhor essa dimensão humana, trazemos alguns referenciais. De acordo com a professora de Filosofia Josiane Schifres (Queiroz, 2008, p. 2), da França, desejo é o "**movimento para alguma coisa que conhecemos ou imaginamos como fonte de satisfação"**. Portanto, o desejo está ligado ao grau de satisfação que a atividade a ser desenvolvida provoca na pessoa. Ainda, de acordo com o professor de Filosofia de Munique, Walter Brugger (Queiroz, 2008, p. 2), no seu Dicionário de Filosofia, desejo é "**um apetite, uma tendência ativa para um fim"**. Complementando, Shopenhauer (Queiroz, 2008, p. 5) afirma que o ser humano é essencialmente vontade, vontade que o leva a desejar sempre mais, produzindo uma insatisfação constante". Confirma-se, assim, a natureza humana identificada com o espírito de pesquisa, com a vontade de querer saber sempre mais e saber por que as coisas são como são. O desejo manifesta-se dentro da condição humana, da necessidade e da curiosidade. O grande desafio das práticas pedagógicas atuais é capacitar os docentes para que, a partir de aspectos curiosos e problematizadores do contexto, estejam habilitados a provocar a curiosidade e a necessidade de buscar explicações e compreensões ou soluções pelo recurso aos conteúdos teóricos. Constrói, assim, um sujeito com um novo olhar, ou seja, um sujeito que olha para seu contexto, visualiza curiosidades e problemas, acessa os conhecimentos teóricos e é capaz de responder às curiosidades e problemas com argumentos fundamentados.

Queiroz (2008, p. 2), ainda afirma que "O desejo faz parte da estrutura essencial do ser humano, sendo fator determinante da condição existencial do indivíduo." Juntam-se ao desejo humano as dimensões emocionais e afetivas. Ainda, de acordo com Toro (2007, p. 233), "O tecido vivo de uma classe, de um grupo humano, assenta sua vitalidade e baseia seu bom funcionamento e sua ótima saúde precisamente na qualidade de seu emocionar." Toro é acompanhado por Sampaio (2007, p. 46)

quando este afirma que "Os problemas humanos não se resolvem no nível da racionalidade, mas no nível afetivo".

Portanto, novamente, a atividade cognitiva, se não incorporar de forma significativa o desejo humano, as emoções e a afetividade, terá poucas chances de lograr sucesso. Urge que os cursos de formação de professores capacitem os futuros profissionais para que estejam habilitados a desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao respeito a essas dimensões humanas.

Despertar a curiosidade: desafio para os docentes

> A curiosidade, instinto de complexidade infinita, leva por um lado a escutar atrás das portas e por outro a descobrir a América (Eça de Queirós).

O desejo humano vem permeado da curiosidade. Segundo a Wikipédia, a **curiosidade** é a capacidade natural e inata da inquiribilidade, presente nos seres vivos, que se foca na exploração, na investigação e no aprendizado. A *curiosidade* faz parte do instinto humano e faz com que este sinta a necessidade de explorar o universo ao seu redor, somando informações novas às que já possui. Acrescente-se ainda que a *curiosidade humana* é o desejo do ser humano de ver ou conhecer algo até então desconhecido.

Pelos referenciais que estamos construindo nas presentes reflexões, percebemos que o desejo, a curiosidade e, como veremos adiante, a necessidade, são dimensões humanas que, se provocadas com significado, fortalecem a motivação e as forças humanas para que ações sejam desenvolvidas com sucesso e metas sejam atingidas. Nesse sentido, Popper e Eccles (1995, p. 70) trazem importante contribuição, ao afirmar que "possuímos uma **curiosidade** inata geneticamente fundamentada e um instinto de **exploração**, que nos torna **ativos** na exploração do nosso meio ambiente físico e social. Em ambos os casos, somos **ativos solucionadores de problemas**". E acrescentam (1995, p. 173): "Os organismos podem aprender pela experiência, somente se forem ativos; possuírem objetivos ou preferências e produzirem expectativas".

Precisamos canalizar esses princípios para contemplá-los nos projetos pedagógicos de formação dos professores. No entanto, só isso não basta. É preciso que os professores que formam os novos professores, em suas práticas, utilizem metodologias que ajudem a exercitar esses paradigmas na mente dos novos profissionais. O que percebemos nos cursos de licenciatura, em geral, é que os professores falam sobre estas teorias, mas pouco percebemos a presença das mesmas em suas práticas.

Voltemos aos referenciais sobre curiosidade. As reflexões sobre a curiosidade humana também encontramos em Peterson e Seligman (2004, p. 125). Estes autores afirmam:

> A curiosidade, interesse, a busca pelo novo e abertura para nova experiência representam um desejo intrínseco de experiência e conhecimento. A curiosidade envolve o reconhecimento ativo, a busca e regulação da experiência de alguém em resposta às oportunidades desafiadoras.

Temos novamente o indicativo já apontando de que o ser humano tem curiosidade e deseja estar envolvido em situações desafiadoras. Para a educação, estas são contribuições não somente úteis, mas também desafiadoras, pois precisamos repensar os processos de formação de docentes e as práticas pedagógicas ainda presentes em nossos contextos escolares. Peterson e Seligman (2004, p. 126) continuam a sua contribuição, fazendo a relação entre curiosidade e interesse:

> Curiosidade e interesse são algumas vezes usados como sinônimos. Quando os indivíduos experimentam esses estados positivos emotivo-motivacionais, eles iniciam e **mantem comportamentos objetivo-direcionados, em resposta a um incentivo sugerido.** A curiosidade é um fundamental componente motivacional de todas as facetas abertas.

Manter comportamentos objetivo-direcionados remete à concentração que, poderíamos acrescentar, somente ocorre quando o sujeito tem curiosidade, interesse, motivação, desejo, e está afetiva e emocionalmente envolvido naquilo que faz. As crises a que temos assistido em nossos contextos educacionais nos últimos tempos (falta de interesse, indisciplina...dos alunos, mal-estar dos docentes) levam a pensar que as práticas pedagógicas e a própria estrutura física de nossos espaços escolares pouco tem contemplado as dimensões humanas.

E concluem Peterson e Seligman (2004, p. 128) que teorias mais recentes mostram o termo curiosidade como um sistema multifacetado, envolvendo uma ampla gama de emoções humanas, cognições e comportamentos. Isto sugere, no campo educacional, que somente com a provocação da curiosidade e da necessidade seremos capazes de afetar o emocional dos nossos alunos e potencializar sua dimensão cognitiva.

Adotar esses ideais humanos como propulsores das práticas pedagógicas, é desafio a ser superado. Nos últimos anos, vemos surgir inúmeras contribuições neste sentido. Talvez a afirmação de Neil Amstrong de **que o mistério gera curiosidade e a curiosidade é a base do desejo humano para compreender**, possa ajudar os educadores, pois o enigma, a necessidade, o problema, o mistério, enfim, são meios para provocar a curiosidade dos estudantes, levando-os a interessar-se por aprender. No entanto, precisamos avançar muito em referenciais mais práticos, refletindo sobre o que está no pano de fundo e dificulta aos docentes avançar. Por nossa história de vida, podemos sugerir que é preciso ter claro, em primeiro lugar, a diferença entre conteúdo empírico e conteúdo teórico para que se possa, a partir do teórico, explicar o empírico; ter clareza sobre a ressignificação dos conteúdos, desde a sua origem até o contexto dos alunos; avançar no exercício da inclusão, nas práticas pedagógicas, de fatos problematizadores e curiosos que provoquem os estudantes e, por fim, exercitar metodologias e avaliações que desenvolvam a mente com habilidades reflexivas que capacitem os estudantes a ter espírito de pesquisa e competência em seu agir pessoal e profissional.

Essa preocupação de não apenas permanecer na discussão que limita a curiosidade no nível empírico, mas que, a partir dela, o conhecimento do estudante seja elevado a um saber científico, também encontramos em Zatti (2007, p. 35), quando o autor afirma que

> A curiosidade é condição para a criatividade, ela é a "indagação inquietadora" que nos move no sentido de desvelar o mundo que não fizemos e acrescentar a ele algo que nós fazemos. A prática educativa progressista que visa educar para a autonomia deve promover a superação para a curiosidade epistemológica, não há como ser autônomo sem criticidade, mantendo uma visão ingênua do mundo.

E acrescenta Zatti:

> A curiosidade ingênua é o que caracteriza o senso comum, é um saber feito apenas da experiência sem rigorosidade metódica. A ingenuidade é nociva à autonomia, pois impede, inclusive, a percepção dos elementos de heteronomia que nos cercam. A rigorosidade metódica é necessária para que conheçamos melhor o mundo e a nós, e, assim, tenhamos maior capacidade de nos determinarmos, elemento essencial para sermos autônomos. Mas o que deve ser obra do sujeito é a passagem da curiosidade espontânea, ingênua para a curiosidade epistemológica. Isso só é feito com reflexão crítica sobre a prática. Quanto mais a reflexão crítica ajudar o sujeito a se perceber e perceber suas razões de ser, mais consciente está o tornando, mais está reforçando a curiosidade epistemológica, e assim, haverá condições para que ele seja sujeito autônomo.

Propõe-se que a prática pedagógica parta de fatos curiosos ou de necessidades, como veremos adiante, busque fundamentos na teoria, tornando o estudante capaz de explicar, mostrar compreensão teoricamente fundamentada das curiosidades e necessidades despertadas. Teríamos, assim, uma pessoa, um cidadão crítico, mais autônomo, que passaria a dialogar acima dos seus achismos, o que não é comum no meio de nós, pois poucos sabem dizer por que pensam do jeito que pensam. No entanto, voltando às práticas pedagógicas, pouco temos visto esse exercício. Exemplo disso é a forma como se aborda, por exemplo, os conflitos mundiais (guerras...). Provocamos a curiosidade, buscamos exemplos de conflitos hoje e no passado, mas não buscamos textos que expliquem **por que o homem faz guerras.**

Para concluir nossas reflexões sobre a curiosidade e suas contribuições a elevação da motivação e do desejo dos estudantes de aprender, vamos buscar mais algumas contribuições em Peterson e Seligman (2004, p. 163), quando estes refletem sobre a importância da motivação e do amor ao estudo.

> O amor à aprendizagem é uma força que os professores gostariam de ver em seus alunos, que os pais querem incentivar em seus filhos, que os terapeutas de apoio desejam em seus clientes, e que os empregadores tentam promover nos seus empregados. Quando as pessoas têm amor pelo aprendizado como uma força, são cognitivamente engajadas. Eles geralmente experimentam sentimentos positivos no processo de aquisição de competências, satisfazendo a curiosidade, com base no conhecimento existente, e ou o aprendizado de habilidades que, satisfazendo a curiosidade, fundamentado no conhecimento existente, e ou na aprendizagem de algo completamente novo. (Krapp e Fink, 1992). Esta força tem importantes consequências motivacionais na medida em que ajuda as pessoas a persistirem no enfrentamento aos obstáculos, desafios e "feedback" (retrocessos) negativos.

Tanto professores, quanto estudantes estão sendo hoje acometidos de mal-estares pela pouca curiosidade que os seus fazeres provocam. Esses problemas escolares têm levado à busca de ajuda nos consultórios dos psicopedagogos, psicólogos,

psiquiatras, entre outros e têm provocado faltas, desistências, reprovações, etc. São dados desafiadores, pois quando alguém está fazendo algo interessante e motivador, dificilmente adoece, cansa e desiste. É preciso ajudar os professores em sua formação a encontrar caminhos para que o aprender provoque curiosidade e desejo. Vejamos esta última referência buscada em Peterson e Seligman (2004, p. 176):

> Para os indivíduos que trabalham com uma tarefa ou em um domínio que não acham interessante, a presença de uma boa razão para fazer a tarefa e (b) opções para tornar a tarefa mais interessante, podem levar o indivíduo a auto-regular a sua experiência de interesse e, posteriormente, redefinir a tarefa de modo que se torna mais interessante.

Tarefas significativas, curiosas e interessantes provocam desejos e contribuem para que metas sejam atingidas e o bem-estar das pessoas possa provocar um alçar voos mais desafiadores e emancipados. Potencializar os estudantes nesses objetivos é grande desafio para a educação e a formação de professores na contemporaneidade.

Provocar a necessidade: desafios do professor

Despertar a necessidade nos estudantes para que se sintam provocados e desejosos de aprender conteúdos teóricos remete também a uma nova modelagem em nossas formações e práticas pedagógicas. Na atualidade, temos indicativos bem pontuais de que, provocada a necessidade, que aqui também relacionamos com a problematização, teremos grandes chances de ampliar nossas perspectivas de sucesso e ter estudantes mais motivados para buscar respostas e explicações, fundamentadas teoricamente, para problemas do seu contexto.

Para clarear o termo necessidade, trazemos alguns referenciais. Santos e Carreño (2010: 153) afirmam que “[...] a motivação humana é orientada pela necessidade de gratificação de necessidades”. Independente do nível, temos indicadores de que a necessidade, na educação, também tem hoje um relevante papel. Seja na formação, seja na prática dos professores, a provocação de necessidades precisa ser tema urgente de reflexões.

Outros autores relacionam o termo necessidade (falta de algo) ao desejo e ao impulso de buscar respostas ou soluções. Segundo Rudel (2007, p.35), “um impulso não satisfeito em tempo leva ao surgimento de uma tensão - que caracteriza o desejo.” Ainda, segundo Lacan, citado por Gonzáles Rey (2003, p. 39), “[...]o **desejo** se instala na **separação** entre a **necessidade** e a **demanda** [...]é nesta separação que nasce o desejo inconsciente.” Por fim, o mesmo González Rey (2003, p. 41) afirma que “O fato de atar o desejo e o inconsciente à **perda ou falta** conduz a universalizar a fonte de ação humana”. Essas afirmações muito contribuem para qualificar as práticas pedagógicas. Incorporar em nosso processo educacional impulsos não satisfeitos, provocar a tensão entre demandas não atendidas, perdas ou faltas relacionadas ao desejo e necessidades dos estudantes são, entre outros, contribuições que, somadas à capacitação criteriosa dos docentes, exercitando ferramentas (metodologia...) condizentes, podem abrir novas janelas para a educação.

Assim, incorporamos nas práticas pedagógicas o desejo humano de encontrar respostas para enigmas que o cercam. Mesmo tendo a consciência de não encontrar respostas plenas, a busca destas para as nossas necessidades sempre será uma das grandes razões de viver do ser humano. Certo é que, em muitos casos, e em especial na área educacional, precisamos de muita criatividade para despertar a necessidade. Uma dessas formas é relacionar a necessidade com o desejo humano de buscar a verdade das coisas. Afirma Oliva (1990, p. 96): “A ideia da verdade confere impulso à pesquisa. O esforço por conhecer e a busca da verdade continuam a ser as razões mais fortes da investigação científica.” A formação do espírito investigativo é tema recorrente nos projetos educacionais. Tal espírito está relacionado com a busca da verdade. A busca da verdade provocada torna-se uma necessidade para o sujeito. No momento em que temos a necessidade, a qual está também permeada pela curiosidade, poderemos ter um cenário educacional provocante e motivador que, em muito, poderá contribuir à produção de aprendizagem significativa. Bordenave e Pereira (2001, p. 24) vem ao nosso encontro: “A aprendizagem precisa ser **desejada**, apoiada no **interesse por resolver um problema**, detectar os problemas reais e buscar para eles soluções”.

Quando o fazer tem sentido ou razão de existir, isto é, quando atende as necessidades dos estudantes, podemos confiar mais no sucesso dos esforços educacionais. Para Kupfer (1995, p. 79), "[...] o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento". A esta afirmação de Kupfer, acrescentamos as reflexões de Gasparin (2005, p. 15): "o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem". Podemos afirmar que essas ponderações teóricas nos cativam e nos inspiram. No entanto, sempre é bom lembrar: se a formação dos professores não for revista, teremos poucas chances de mudar o atual cenário educacional.

Para concluir as reflexões sobre a necessidade, relacionamos esse tema à problematização. No contexto educacional contemporâneo, termos como ressignificar, cujas dificuldades já apontamos acima, e problematizar são focos de constante discussão na busca de caminhos para tornar a aprendizagem mais atrativa. Afirmamos agora que necessidade e problematização são termos congêneres. De acordo com Saviani (2007), a **essência do problema é a necessidade**. Algo que eu não sei não é problema, mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me diante de um problema. Em outro momento, diz o autor que, da mesma forma, um **obstáculo** que é necessário transpor, uma **dificuldade** que precisa ser superada, uma **dúvida** que não pode ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas. Ainda em outra passagem, o autor ressalta que a compreensão do conceito problema supõe a **necessidade**. No entanto, cabe lembrar que, para haver necessidade, a mesma precisa ser provocada no sujeito.

Por fim, frisamos que todos esses termos apontados até o momento somente podem ser analisados de forma sistêmica no ser humano, pois um depende do outro, complementa o outro e está integrado nele. As dimensões cognitiva, afetiva, emocional, o desejo, a curiosidade, a necessidade e a problematização são forças que impulsionam a pessoa a buscar respostas, explicações e soluções. No mesmo momento em que podemos ter a curiosidade, a necessidade e o desejo de conhecer

por que o avião voa, fato que pode ser explicado por uma lei da física, o problema do avião que teve pane ou caiu também é explicado por esta lei.

Enfim, exercitar a formação inicial e continuada de professores a partir desses princípios, pode ser uma forma altamente significativa para contribuir com a formação de pessoas no contexto contemporâneo.

Princípios educacionais: concepções contemporâneas

Somadas às considerações sobre curiosidade e necessidade, sucintamente queremos acrescentar alguns princípios educacionais da contemporaneidade que corroboram as nossas crenças. De acordo com Martins e Bicudo (1983, p. 64), "[...] o fim último da educação é auxiliar a pessoa a crescer no sentido da humanidade mais plena, da maior realização e atualização das suas potencialidades mais elevadas, da sua maior estatura possível." Nesta asserção, vemos confirmada a convicção de que a educação precisa respeitar a natureza humana e contribuir para o seu desenvolvimento o quanto mais plenamente possível. Continuando, González Rey (2003, p. 155) enfatiza que "A negação da organização constitutiva da psique implica a negação do sujeito e, portanto, de suas histórias pessoais organizadas no nível subjetivo, assim como das histórias dos contextos sociais nos quais tem lugar o desenvolvimento".

Portanto, desenvolver práticas pedagógicas abstratas, a partir de teorias elaboradas em tempos, muitas vezes, longínquos, carentes de sentido, desejo, curiosidade e necessidade dos estudantes, trará desmotivação dos professores e deles, estudantes, apresentando um quadro parecido com o que temos vivenciado até hoje.

Para concluir essas breves considerações, trazemos duas sugestões de Silva e Castoriadis. De acordo com Silva (1995a, p. 176)

> A educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não

> podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas.

Necessitamos hoje de pessoas capazes de analisar criticamente esse legado, não de forma memorizada e repetitiva, mas de forma significativa, curiosa, instigadora, provocante e apoiada nos conhecimentos teóricos historicamente produzidos. Pessoas capazes de explicar o contexto mundo-vida e novas gerações aptas a construírem mais complexas compreensões. E por fim, afirma Castoriadis (1989, p. 157):

> Na educação, dois princípios devem ser firmemente defendidos: todo processo de educação que não visa a desenvolver ao máximo a atividade própria do aluno é mau; todo sistema educativo incapaz de fornecer uma resposta racional à pergunta dos alunos – por que deveríamos aprender isso? – é defeituoso.

Talvez possamos concluir que, se ela conseguir potencializar um estudante com espírito de pesquisa, que seja capaz de refletir o seu contexto e, ao encontrar nele situações curiosas ou necessidades, seja também capaz de acessar os conhecimentos teóricos acumulados, e com o auxílio deles apresentar novas explicações, soluções ou compreensões para problemas antigos, então a educação ajudou a pessoa a crescer, a construir a sua autonomia e a desenvolver-se como ser humano mais pleno.

Professor: novas concepções

> Nós, educadores, parecemos nada entender do como se dá o desenvolvimento; do como a cognição e a afetividade estão implicados nesse processo; ou nada temos a ver com isso? (Saltini, 1997, p. 14)

Entre o discurso e a prática dos professores formadores de professores, encontramos ainda uma distância muito grande, pois os atuais professores formadores são resultado de todo um sistema educacional que os moldou. Mudaram os discursos. Mudaram os referenciais; no entanto, pouco mudaram as práticas pedagógicas. Não é novidade que os atuais professores atuantes nas instituições de ensino superior, formando professores, por mais que não queiram ou admitam, acabam reproduzindo, de forma mais ou menos idêntica, as metodologias e avaliações nas quais foram formados. Silva (1995, p. 161) reflete:

> Não podemos nos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais.

As práticas humanas não mudam de uma hora para outra. Estamos impregnados de hábitos culturais que precisam ser desconstruídos e reconstruídos. Por isso, mesmo mudando nossos discursos, temos dificuldade em mudar a nossa prática. Exemplo disso é o que presenciamos hoje nos contextos formadores. Professores que, no passado, escreviam informações no quadro, as quais os alunos copiavam e reproduziam, hoje projetam informações, usando data show ou a tela do computador. Os alunos copiam, ou recebem cópia e na avaliação são solicitados a transcrever essas informações. Os exercícios mentais exigidos no passado e hoje, embora usemos outros meios, são muito parecidos e situam-se no campo da memorização, repetição ou na tradicional decoreba. Saltini (1997, p. 14) traz sua contribuição neste sentido quando afirma: "O pensamento que reina entre os profissionais é que o problema da educação se resolveria com melhorias dos laboratórios, das salas de aula, dos materiais pedagógicos, dos equipamentos e componentes de informática e de audiovisuais." Claro que a infraestrutura é importante; no entanto se, com ela, continuarem sendo aplicadas as mesmas práticas pedagógicas tão questionadas, a produção de conhecimento pouco irá evoluir.

Trata-se de mudança de cultura no fazer metodológico do professor. Vejamos novamente o que acontece na realidade. As perguntas das avaliações (provas...) estão repletas de formas interrogativas do tipo "quem, quais, aonde, etc, típicos do tão questionado behaviorismo em que as verdades acabadas eram transmitidas e depois decoradas e repetidas na hora do exercício ou da avaliação. As formas interrogativas que levam à formação do espírito de pesquisa, que provocam a curiosidade, a necessidade, com aporte teórico, como "por quê?" e "como?" são pouco vistas durante as práticas pedagógicas e, em especial, nas avaliações. Hoje, mesmo no ensino superior, constantemente nos confrontamos com situações em que o acadêmico recebe textos, é solicitado a ler, sublinhar as partes mais importantes, fazer resumo [...]; em vez de, a partir de problemas, curiosidades do seu contexto, ou da sua futura profissão, buscar, no texto, explicações, compreensões ou soluções. Este cenário tem como consequência aulas

desinteressantes, com aprendizagem muito limitada, com professores e alunos já estando bem antes do final do horário fora dos espaços educacionais, o que ocorre no ensino superior, especialmente.

Contreras (2002, p. 229) contribui à reflexão sobre o problema:

> [...] durante muito tempo predominou uma concepção na pesquisa pedagógica dos professores que os reduzia a um elemento passivo dentro de um sistema educacional. [...] os professores ficavam reduzidos a objetos a serem modificados, seja mediante pressão ou por força da lei, mudando suas condições de trabalho ou mediante a persuasão.

Esse modelo que os formou, e ainda os forma, é reproduzido na vida profissional, distante das práticas pedagógicas que despertam a curiosidade, provocam a necessidade e vêm ao encontro da natureza e dos desejos humanos.

Urge mudar essa realidade. De acordo com Antunes (1998, p. 98),

> O papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver problemas ou, quem sabe, criar produtos válidos para seu tempo e sua cultura.

Bertrand (2001:162) segue Antunes quando sugere:

> O papel do educador consiste em dialogar escolhendo casos concretos e propor instrumentos com os quais o indivíduo se forma e aprende a falar de si mesmo do seu mundo ... Isto significa que o estudante ganha consciência dos problemas da sociedade em que vive.

Como já frisado, para estar capacitado a desenvolver práticas baseadas nesses paradigmas aqui refletidos, o professor precisa conhecer a diferença entre conteúdo teórico e empírico; conhecer a história dos conteúdos, para identificar os problemas e as curiosidades que possam provocar os estudantes a buscar explicações, soluções ou compreensões; e, somado a isso, durante a formação inicial e continuada, necessita exercitar práticas pedagógicas que provoquem a curiosidade e necessidade dos estudantes. Na prática, no entanto, acompanhamos a percepção de Bertrand (2001, p. 85) quando questiona:

> [...] como levar os alunos a ter imagens mentais dos problemas que lhes apresentam? É frequente os docentes redobrarem de atividade para que os alunos compreendam. Explicam, empregam cada vez mais palavras, fazem mais desenhos. Pedem aos alunos que estejam atentos, que se esforcem

> por compreender; e, frequentemente, a explicação que já fracassara é, novamente, um fiasco.

Acrescentando, o professor traz fórmulas, leis e conceitos distantes do contexto dos alunos, e solicita que façam exercícios sobre esses conteúdos e os repitam na avaliação. Realiza-se todo um processo mecânico, distante, desinteressante e desmotivador. Faz-se e refaz-se exercício do conteúdo pelo conteúdo. Criam-se novas técnicas de repetição. No entanto, a falta de significado presente no processo instala o fazer por fazer.

Temos acompanhado e orientado muitos professores nos últimos anos. Apesar da adesão ser pequena, temos indicativos de que os professores que estão mudando as suas práticas pedagógicas, a partir das bases teóricas aqui refletidas, estão tendo avanços significativos. Infelizmente, o número de profissionais que se deixa afetar, na prática, por essas bases teóricas é muito reduzido, pois o processo exige pesquisa, estudo e mudança cultural na mente dos professores.

Mas voltemos ao proposto pelos teóricos. De acordo com Antunes (1998, p. 102), o professor contemporâneo

> [...] deixa de lado a responsabilidade de ser um ensinador de coisas para se transformar em algo como um fisioterapeuta mental, animador da aprendizagem, estimulador de inteligências que emprega e faz o aluno empregar múltiplas habilidades operatórias(conhecer, compreender, analisar, deduzir, criticar, sintetizar, classificar, comparar e muitas outras).

Asensio Y Larrosa (2006, p.188) complementam: “En el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante al cual presta apoyo emocional”. A realidade, no entanto, mostra que estamos longe desses ideais.

Somando a tudo isso as reflexões sobre a formação e as práticas dos professores focadas preferencialmente nas dimensões cognitivas – metodologias -, concluímos nossas breves considerações sobre os professores, voltando a chamar a atenção sobre a preocupação que nos acompanha em toda a presente reflexão: precisamos pensar a educação com respeito à natureza humana. Lembramos que, muito além da relação salutar entre professor e alunos, a utilidade e o sentido do fazer provocam a emoção, o afetivo, a motivação, despertam a curiosidade e a

necessidade do aprender. Neste sentido, Asensio y Larrosa (2006, p. 56) orientam os professores ao afirmar:

> Antes de diseñar cualquier tipo de enseñansa, antes de pretender aplicar cualquier método de aprendizaje o de proponer, aún con buenas razones, la modificación de ciertos comportamientos, el educador debiera hacerse consciente de que sin la aceptación de aquel a quien se dirige poco es lo que va conseguir de sus supuestamente bien planificadas iniciativas.

Ou seja, sem provocar o desejo, associando o cognitivo, emocional e afetivo, os melhores métodos e intenções estarão limitados. As teorias, em especial no último século, têm apontado para inúmeras perspectivas a partir das quais podemos pensar e planejar as práticas pedagógicas. Da visão fragmentada das disciplinas, por exemplo, passamos para a interdisciplinaridade. Inúmeros autores têm insistido em que o conhecimento escolar precisa ter sentido para os alunos, ter utilidade em suas vidas e que, somente assim, poderemos lograr a motivação dos estudantes. Constata-se, também, que aprendemos do próximo para o remoto. Encontramos compreensões sempre mais complexas da pessoa humana e constatamos que as dimensões cognitivas precisam estar permeadas pelo afetivo e pela emoção. Na curiosidade, na necessidade e na problematização encontramos referenciais para provocar o desejo dos estudantes para aprender. Em nossas reflexões, acrescentamos as questões que têm limitado a prática dos professores, ou seja, a classificação dos conteúdos, teóricos e empíricos, e a ressignificação dos conteúdos desde a sua origem com dados obtidos na história, a partir dos quais podemos detectar, no contexto dos alunos, curiosidades e necesidades, concretizando, assim, os novos paradigmas.

Mudar as concepções percebidas ainda hoje nas práticas, exige atitude e disciplina. Referenciais teóricos de como fazê-lo, já temos em quantidade. Portanto, nos cursos de formação do ensino superior cabe aos dirigentes (direções e coordenadores), junto com os professores formadores, rever os referenciais e as práticas. Com espírito aberto, precisamos implantar projetos de formação continuada para que os formadores analisem, reflitam, desconstruam e reconstruam as suas práticas e as socializem entre si.

Com os professores da educação básica, podemos, por áreas, em grupos de estudo, desenvolver:

- investigações, classificando os conteúdos em teóricos e empíricos (hoje estão todos misturados),
- a partir da origem, conhecer os conteúdos e reunir curiosidades e necessidades do contexto dos alunos, para que possa ser desenvolvido processo pedagógico significativo, e
- coletivamente, os professores, fundamentados em referencial teórico, podem elaborar práticas, desenvolvendo-as, socializando-as entre os colegas e criando ambientes de revisão das mesmas.

São caminhos, pensamos nós, que podem contribuir para mudar a atual situação. Precisamos mudar as práticas que formam os futuros professores. No entanto, necessitamos de projetos consistentes, nas instituições de ensino básico e superior, de formação continuada, confrontando continuamente o idealizado e a prática.

Considerações finais

O avanço da ciência proporcionou um campo rico de curiosidades e necessidades para o homem contemporâneo. Em especial, as crianças e os jovens têm a seu dispor, através dos modernos meios de comunicação, múltiplos acessos para comunicar-se com quem desejam e entrar em contato com realidades desconhecidas no seu meio. São riquezas de informações, recursos tecnológicos que nos transportam, em tempos reais, a espaços, acontecimentos, visões que há poucos anos atrás não tínhamos ideia serem possíveis.

A amplidão dos campos de curiosidade torna-se inimaginável. Os aviões **voam**, as televisões levam **imagens coloridas** até nossas casas, na **internet comunicamo-nos** com múltiplas pessoas ao mesmo tempo em diversos espaços, as **previsões do tempo** são elaboradas com imagens muito precisas, os computadores oferecem **recursos fantásticos** e nunca antes vistos. Os aspectos grifados provocam curiosidades. No entanto, muito poucos sabem o “porquê” e “como” isso ocorre. Temos, portanto, com o advento das novas tecnologias, um campo enorme para provocar a curiosidade dos estudantes.

Logo, esse não deveria mais ser um problema para os educadores, mas uma grande oportunidade para provocar nos estudantes o desejo de aprender. Temos fartas perspectivas para incentivar e provocar campos perquiritórios. O professor, a partir de todo esse contexto oferecido, tendo despertada a curiosidade, conhecendo os conteúdos teóricos, pode agora elevar os conhecimentos dos estudantes sobre esse curioso mundo que os rodeia, fazendo-os passar do nível de seus “achismos”, onde normalmente se encontram, para o novo estágio em que terão base teórica para argumentar e analisar o contexto.

Junto com a curiosidade, os estudantes convivem hoje com um mundo em que as necessidades (problemas) chegam sempre de forma mais ampla e assustadora. O efeito estufa, os rios poluídos comprometem a vida na terra (Por que isto ocorre e como podemos evitar essa catástrofe?). Os conflitos raciais, as guerras, as exclusões, os assassinatos estão aumentando a cada dia (Por que o ser humano gera esses conflitos, guerras, exclusões, mata o outro? Como podemos evitar esses problemas?). São alguns dos exemplos de problemas que podem ser inseridos nas discussões escolares, interessantes para a maioria. Tendo o professor clareza sobre os conteúdos teóricos que explicam esses problemas ou apresentam soluções para eles, poderá desenvolver práticas pedagógicas significativas e úteis para os estudantes.

Com um cenário tão rico de curiosidades e necessidades em nosso contexto e com referenciais teóricos sempre mais qualificados, não se pode mais aceitar que a formação de professores e suas práticas continuem focadas em transmitir teorias sem sentido, levando os estudantes à desmotivação e tornando os espaços escolares locais de suplício onde, tanto professores, como alunos vão para cumprir tarefas: os estudantes, para obter nota, ou para atender uma prática social que é frequentar a escola; os professores, para ganhar seu sustento, salário no final do mês, ou ainda se aposentar o quanto antes. Isso tudo às custas de muito sacrifício e mal-estares.

Acreditamos que, a partir da inclusão das dimensões humanas (desejo, afetividade, emoção, curiosidade, necessidades, problematização), exercitadas com metodologias significativas durante a formação dos professores e nas suas práticas

com os estudantes, teremos dado um passo significativo para tornar os espaços escolares locais de oportunidades, onde todos (professores, estudantes) percebam que seus desejos, curiosidades e necessidades encontram guarida e suas potencialidades são desenvolvidas.

Referências

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ASENSIO y Larrosa J. M. Asensio, J. García-Carrasco, L. Núñes-Cubero, y J. Larrosa (coords.). **La vida emocional**: las emociones y la formación de la idendidad humana. Barcelona: Editorial Ariel, 2006.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BORDENAVE, Juan Díaz e PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão**. Campinas, SP: Papirus. 1991.

CASTORIADIS, Cornélius. **O mundo fragmentado** – as encruzilhadas do labirinto/3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques e outros. **Educação um tesouro a descobrir**. Porto, Portugal: Edições Asa, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIESECKE, Hermann. **Einführung in die Pädagogik**. 4. ed. Weinheim; München: Juventa Verlag, 1997.

GOLEMAN, Daniel (Phd). **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo; revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**; o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1995.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moares, 1983.
OLIVA, Alberto (org.). **Epistemologia**: a cientificidade em questão. Campinas: Papirus, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETERSON, Christopher; SELIGMAN, Martin E. P. **Character stregths and virtues**: a handbook and classification. Published by American Psychological Association, Washington, D.C; and Oxford University Press, New York, 2004.

POPPER, Karl e ECCLES, John. **O eu e seu cérebro**. Trad. Sílvio Meneses Garcia, Helena Cristina Fontenelle Arantes e Aurélio Osmar Cardoso de Oliveira. 2. Ed., Campinas, SP: Papirus, 1995.

QUEIROZ, Álvaro. **Pesquisa psicológica**. Revista Eletrônica de Psicologia. Ano II Número 1 Edição 3. Jul/Dez. de 2008. Periodicidade Semestral. Maceió/Alagoas/Brasil

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e Mudança**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RUDEL, Douglas. **Dicionário de psicologia prática**, 2007. Disponível em: http:// paginas.terra.com.br/arte/rudeldouglas/Dicionario.htm

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e Inteligência**: a emoção na educação. Rio de Janeiro: DPeA, 1997.

SAMPAIO, D.M. **A pedagogia do ser**: educação dos sentimentos e dos valores humanos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Bettina Steren dos. e Carreño, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O sujeito da educação**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995a.

_____. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1992.

TORO, José Maria. **As duas faces da educação**: coração e razão. Traduzida por Cristina Paixão Lopes. São Paulo: Paulinas, 2007.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007.