



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

SANDRA MARIA BEZERRA DA SILVA

**AS RELAÇÕES ENTRE OS TIPOS PSICOLÓGICOS DE JUNG E SUA
ARTICULAÇÃO COM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E
ENSINO**

SANTOS

2019



SANDRA MARIA BEZERRA DA SILVA

**AS RELAÇÕES ENTRE OS TIPOS PSICOLÓGICOS DE JUNG E
SUA ARTICULAÇÃO COM OS PROCESSOS DE
APRENDIZAGEM E ENSINO**

Dissertação apresentada no curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental à Universidade Metropolitana de Santos, para obtenção do Título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Área de Concentração: Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Irene da Silva Coelho

SANTOS

2019

Silva, Sandra Maria Bezerra da

As relações entre os tipos psicológicos de Jung e sua articulação com os processos de aprendizagem e ensino/ Sandra Maria Bezerra da Silva - Santos, 2019.
127 f.

Orientadora: Professora Dr.^a Irene da Silva Coelho.

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2019.

1. Tipos psicológicos. 2 Jung. 3. Ensino Fundamental. 4. Ensino. 5. Aprendizagem.

A dissertação de mestrado intitulada “As relações entre os tipos psicológicos de Jung e sua articulação com os processos de aprendizagem e ensino”, e elaborada por Sandra Maria Bezerra da Silva, foi apresentada em 1/outubro/2019, perante banca examinadora composta por:

Prof. Dra. Elisete Gomes Natário

Profa. Dra. Patrícia Widmer

Prof. Dr. Hélio Alves

Profa. Dra. Irene Coelho
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da
Universidade Metropolitana de Santos

Área de Concentração: Ensino

Linha de Pesquisa: Docência e práticas interdisciplinares

Dedico o trabalho a minha mãe, meu pai (in memoriam),
a todos da minha família e amigos que
acompanham minha caminhada.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, por acreditar que existe algo além de nossas escolhas, objetivos e possibilidades.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Irene Coelho pelo seu profissionalismo, competência, acolhimento ao tema escolhido e paciência para administrar meu ritmo de trabalho.

Agradeço aos professores doutores, Elisete Gomes Natário, Patrícia Widmer e Hélio Alves pela disponibilidade, profissionalismo e competência na avaliação da pesquisa nas etapas de qualificação e defesa.

Agradeço a professora mestra Marisa Catta Preta pela dedicada orientação e supervisão em meus estudos da teoria Junguiana.

Agradeço a coordenação, corpo docente, equipe administrativa, equipe de apoio e colegas do curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental – UNIMES que direta ou indiretamente me auxiliaram na realização da pesquisa.

Agradeço aos meus alunos do curso de Pedagogia que foram a fonte para minhas reflexões e construção do meu estudo.

SILVA, Sandra M. Bezerra. **As relações entre os tipos psicológicos de Jung e sua articulação com os processos de aprendizagem e ensino.** 2019. 127p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2019.

RESUMO

O presente estudo insere-se na área de Ensino, com foco no processo de aprendizagem e metodologias associadas, e na área de Psicologia explorando as implicações possíveis dos tipos psicológicos à aprendizagem e aos métodos de ensino em uma perspectiva junguiana. A delimitação do tema está relacionada às dificuldades apresentadas por alunos ingressantes no primeiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, sua relação com os tipos psicológicos. Estudos como os de Senra, Lima e Silva (2006), Belonsi (2009), Ferreira (2012), Faquin, Falci e Araújo (2016), Toledo (2015) e Padilha, Palma e Filippim (2016) demonstram o interesse em aproximar o conhecimento da tipologia junguiana e as estratégias de ensino e aprendizagem. O principal objetivo do estudo é conhecer a teoria junguiana concernente às questões de Educação e Ensino e apresentar uma proposta de formação para professores a partir dos pressupostos elaborados ao longo desta pesquisa. A pergunta a que se pretende responder é: como a teoria de Jung pode contribuir para a formação de um professor a fim de identificar seu tipo psicológico, melhorar a compreensão de suas dificuldades e ajudá-lo, por intermédio do autoconhecimento, a construir caminhos para reduzir os obstáculos presentes em sua ação pedagógica. A pesquisa é qualitativa e o procedimento escolhido é a pesquisa ação que, além de uma contribuição acadêmica conduzirá à uma ação que será socializada. O investimento nesta temática proporcionará uma contribuição acadêmica ao discutir a dificuldade de aprender numa perspectiva diferente daquelas comumente utilizadas. Os resultados demonstram que a percepção do estudante de pedagogia sobre suas potencialidades e limitações e as implicações desta com seus tipos psicológicos geram uma sensível ampliação de consciência sobre os processos de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Tipos psicológicos; Jung; Ensino Fundamental; ensino; aprendizagem.

ABSTRACT

The present study is part of the teaching area, focusing on the learning process and associated methodologies, and in the area of Psychology exploring the possible implications of psychological types on learning and teaching methods from a Jungian perspective. The delimitation of the theme is related to the difficulties presented by students entering the first year of the degree course in Pedagogy, its relationship with the psychological types. Studies such as Senra, Lima and Silva (2006), Belonsi (2009), Ferreira (2012), Faquin, Falci and Araújo (2016), Toledo (2015) and Padilha, Palma and Filippim (2016) demonstrate the interest in bringing closer knowledge of Jungian typology and teaching and learning strategies. The main objective of the study is to know the Jungian theory concerning the issues of Education and Teaching and to present a proposal of formation for teachers from the assumptions elaborated throughout this research. The question to be answered is: how can Jung's theory contribute to the formation of a teacher in order to identify his psychological type, improve his understanding of his difficulties and help him, through self-knowledge, to build paths for reduce the obstacles present in their pedagogical action. The research is qualitative and the chosen procedure is action research which, besides an academic contribution will lead to an action that will be socialized. Investing in this theme will make an academic contribution by discussing the difficulty of learning from a different perspective from those commonly used. The results demonstrate that the pedagogical student's perception about their potentialities and limitations and its implications with their psychological types generate a sensible expansion of consciousness about the teaching and learning processes.

Keywords: Psychological types; Jung; Elementary School; teaching; learning;

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fluxo de Energia: Consciente e Inconsciente.....	37
FIGURA 2 – Quadro de Algumas Características dos Tipos Extrovertido e Introverso.....	38
FIGURA 3 – Quadro de Algumas Características das Funções Pensamento e Sentimento.....	40
FIGURA 4 – Quadro de Algumas Características das Funções Sensação e Intuição.....	42
FIGURA 5 – Quadro de Algumas Características de alunos Extrovertidos e Introversos.....	44
FIGURA 6 – Levantamento prévio: atitude frente ao mundo.....	63
FIGURA 7 – Levantamento prévio: funções da consciência.....	64
FIGURA 8 – Levantamento pós aula: atitude frente ao mundo.....	65
FIGURA 9 – Levantamento pós aula: funções da consciência.....	66

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Etapas da pesquisa.....	58
TABELA 2 – Principais dificuldades pedagógicas semestre.....	58
TABELA 3 – Ações do professor que dificultam a aprendizagem do aluno.....	59
TABELA 4 – Ações do professor que facilitam a aprendizagem do aluno.....	59
TABELA 5 – Levantamento prévio da Tipologia das alunas.....	63
TABELA 6 – Levantamento pós aula explicativa da Tipologia das alunas.....	65
TABELA 7 – Estilo de aprendizagem utilizado.....	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 APRENDIZAGEM.....	17
3 JUNG: EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	25
3.1 JUNG.....	25
3.1 EDUCAÇÃO.....	26
3.2 APRENDIZAGEM.....	29
4 TIPOS PSICOLÓGICOS.....	33
4.1 ESTUDOS ORIGINADOS A PARTIR DOS TIPOS JUNGUIANOS....	33
4.2 OS TIPOS PSICOLÓGICOS NA TEORIA JUNGUIANA.....	36
4.2.1 Atitude.....	36
4.2.1.1 Introversão.....	37
4.2.1.2 Extroversão.....	37
4.3 FUNÇÕES DA CONSCIÊNCIA.....	39
4.3.1 Funções Racionais: Pensamento e Sentimento.....	39
4.3.2 Funções Irracionais: Sensação e Intuição.....	41
4.4 TIPOLOGIA NA INFÂNCIA.....	43
4.5 TIPOLOGIA E APRENDIZAGEM.....	44
4.6 TIPOLOGIA DO PROFESSOR.....	45
5 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	46
5.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR.....	47
5.2 COMPETÊNCIAS DO EXERCÍCIO DA PEDAGOGIA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	48
5.3 O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO MERCADO DE TRABALHO E SUAS DIFICULDADES.....	49
5.4 UM MOVIMENTO REGISTRADO.....	50
5.5 CAMINHO POSSÍVEL.....	51
6 METODOLOGIA.....	53
6.1 O LÓCUS DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES.....	54
6.1.1 Instrumento de coleta de dados.....	55
6.1.2 Tabulação e apresentação de dados.....	55

6.1.3 Análise e interpretação dos dados.....	56
6.2 ETAPAS DA PESQUISA.....	56
6.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
7 CONSIDERAÇÕES.....	70
8 PROPOSTA.....	73
REFERÊNCIAS DO PRODUTO.....	110
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS.....	118
ANEXO A – METAS DO PNE.....	118
ANEXO B – ARTIGO 5º DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE PEDAGOGIA.....	121
ANEXO C – PERGUNTAS SOBRE DIFICULDADES PEDAGÓGICAS.....	123
ANEXO D – EXERCÍCIO PROVOCATIVO.....	124
ANEXO E – QUESTÃO SOBRE TIPOLOGIA.....	125

1 INTRODUÇÃO

O estudo: As relações entre os tipos psicológicos de Jung e sua articulação com os processos de aprendizagem e ensino, pretende desenvolver o tema sobre o processo de aprendizagem e as dificuldades dos alunos em compreender e suas implicações com os tipos psicológicos. Realizando a pesquisa na área de Ensino e sub área de Formação, o tema encontra-se delimitado nas dificuldades apresentadas por alunos ingressantes no primeiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia e sua relação com os tipos psicológicos na perspectiva da psicologia analítica como caminho para reconhecimento de suas potencialidades e dificuldades e o aprimoramento da habilidade de identificar estratégias que garantam uma otimização no seu processo de aprendizagem.

O questionamento sobre a escolha profissional e a dificuldade encontrada por alunos do Ensino Superior tem propiciado a discussão sobre as questões de aprendizagem e o perfil psicológico do estudante universitário nas mais diversas áreas do conhecimento e os possíveis encaminhamentos para a solução das dificuldades encontradas por esses para a melhoria de seu desempenho acadêmico e o estilo de aprendizagem adotado pelo aluno.

Questões relacionadas ao desenvolvimento pessoa/profissional à aprendizagem estão presentes nas pesquisas, investigando o problema a partir da relação entre estilos de aprendizagem¹ e tipos psicológicos apresentados pela teoria analítica de Carl Gustav Jung.

Senra, Lima e Silva (2006) estudaram a relação entre os estilos de aprendizagem e os tipos psicológicos com o objetivo de esclarecer em que a teoria de Jung mais influenciou os estilos de aprendizagem de Felder, com que profundidade e que outras influências de teorias psicológicas estariam presentes em seu trabalho. Esses pesquisadores chegam à conclusão de que a teoria dos tipos psicológicos de Carl Jung foi fundamental para a criação dos estilos de aprendizagem de Richard Felder, oferecendo os primeiros subsídios para seus estudos.

¹ Estilos de aprendizagem são as diferentes formas utilizadas pelos indivíduos para perceber, captar, processar, organizar e compreender a informação. (SENRA, 2014)

Belonsi (2009) em sua pesquisa de mestrado estudou as Relações entre o tipo psicológico e a aprendizagem de uma língua estrangeira com o objetivo de investigar se o Tipo Psicológico do aprendiz refletiria no modo como processa informações, em sua motivação e em seu modo de desenvolver estratégias que o auxiliem a lidar com as mais diferentes situações de aprendizagem, chegando à conclusão de que:

O Tipo determina uma série de diferenças naturais e previsíveis no que diz respeito ao estilo de aprendizagem e a resposta do aprendiz aos métodos e técnicas de ensino. A compreensão do tipo pode explicar a razão pela qual alguns aprendizes compreendem e gostam de determinado modo de ensino enquanto outros não o compreendem e o rejeitam. (BELONSI, 2009, p.120).

A pesquisa de Belonsi (2009) traz dados significativos para entendermos que o Tipo Psicológico aponta uma série de diferenças no indivíduo e que estas podem ser previsíveis.

Faquin, Falci e Araújo (2016) analisando os perfis de personalidade de desempenho acadêmico em alunos de Sistemas de Informação pesquisaram os pontos de encontro entre os tipos de personalidade colocados pela teoria junguiana e a metodologia Myers-Briggs por intermédio do teste MBTI, construído por essas autoras fundamentadas nos tipos psicológicos de Jung. Neste estudo, os pesquisadores concluíram que:

...se os fatores humanos podem influenciar o desempenho de profissionais no mercado, por analogia, considera-se que esses fatores exerçam influência proporcional no desempenho de atividades acadêmicas em alunos de Sistemas de Informação. Assim como um cargo exige determinadas habilidades e competências dos profissionais, disciplinas também exigem dos alunos em seus ambientes acadêmicos. (FAQUIN; FALCI; ARAUJO, 2016, p.7).

Ferreira (2012), em seu estudo sobre a teoria dos Tipos Psicológicos de Carl Gustav Jung, apresenta-a como uma ferramenta na formação de professores que possibilita o autoconhecimento desses profissionais e a possibilidade de compreensão dos fenômenos de indisciplina em sala de aula. O autor chegou à conclusão de que quando o professor amplia seu autoconhecimento por intermédio da tipologia junguiana, possibilita que muitas das expectativas em relação a atitudes, formas de se comportar, pensar, etc., do aluno sejam compreendidas e relacionadas

a sua personalidade, uma vez que nós tendemos sempre a enxergar o mundo de acordo com as características do nosso tipo psicológico.

Toledo (2015), em sua tese de doutorado, pesquisou a correlação entre motivação, estilo de aprendizagem e tipos psicológicos junguianos com objetivo de fornecer subsídios para que os professores a partir do conhecimento sobre quem é seu aluno, por meio da teoria psicológica de Jung, explore a motivação desse indivíduo articulada a seu estilo de aprendizagem.

Ensinar, sem saber quem é o aprendiz, como ele pensa, como ele percebe as informações, como ele as julga é como atirar em um alvo móvel com os olhos vendados. Talvez, e apenas por acaso, seja possível acertar. (TOLEDO, 2015, p.124).

Padilha, Palma e Filippim (2016) pesquisaram os conceitos de autoeficácia na escolha profissional e realizaram uma correlação entre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura e a Teoria Analítica Junguiana chegando à conclusão de que:

As IES, sejam elas públicas ou privadas, devem ter consciência do controle da evasão e a retenção de acadêmicos no ensino superior e que as ferramentas psicológicas podem auxiliar no processo de retenção. (PADILHA; PALMA; FILIPPIM, 2016, p.13).

Na área da Educação e da Psicolinguística, as pesquisas sobre as dificuldades na leitura e compreensão de alunos no Ensino Básico tendem a apontar problemas presentes no aprendente sejam eles neurológicos, psicológicos e sociais, ou na escola por conta da sua gestão, ou nos professores por conta de sua formação e metodologia.

Sendo assim, verificamos a necessidade de estabelecer um diálogo entre as teorias da área de Ensino e da Psicologia a fim de ampliar o conhecimento sobre o tema em estudo.

A pergunta a que se pretende responder neste estudo, é como a teoria de Jung pode contribuir para a formação de um professor a fim de identificar seu tipo psicológico, melhorar a compreensão de suas dificuldades e ajudá-lo, por intermédio do autoconhecimento, a construir caminhos para reduzir os obstáculos presentes em sua ação pedagógica, por exemplo em suas escolhas e abordagem e método.

Hipoteticamente, entende-se que se a compreensão dos tipos psicológicos pode levar a autopercepção das potencialidades e limitações do sujeito, então o

conhecimento da tipologia junguiana pode auxiliar na formação de um professor mais reflexivo, capaz de reconhecer a diversidade dos tipos psicológicos de seus alunos e ajudá-los em seu processo de aprendizagem, fazendo mudanças em sua abordagem e métodos, ajudando o aluno a melhorar seu processo de aprendizagem.

Os tipos psicológicos são determinados pela atitude frente ao mundo, pela direção que é dada pelo interesse de cada pessoa que pode ser introvertida e extrovertida e pela ação consciente que tem quando se relaciona com o objeto, nomeada por Jung como função da consciência. As funções da consciência são 4 subdivididas por Jung (1921/1987) como funções racionais e funções irracionais. Pensamento e Sentimento são as 2 funções racionais e Sensação e Intuição, as 2 funções irracionais. Cada uma das funções pode apresentar variações quando conjugadas com a atitude introvertida ou extrovertida, estabelecendo então oito tipos psicológicos: Pensamento extrovertido, Pensamento introvertido, Sentimento extrovertido, Sentimento introvertido, Sensação extrovertido, Sensação introvertido, Intuição extrovertido e Intuição introvertido. Outras variações podem elevar o número e peculiaridades de tipos se considerarmos outros fatores como: a segunda e terceira função auxiliares, mas este estudo se limita a apresentar as duas atitudes e quatro funções principais para compreensão geral da tipologia.

O investimento nesta temática vem propiciando uma reflexão crítica e, uma transformação em minha prática docente, ao mesmo tempo, que proporcionará uma contribuição acadêmica ao discutir um tema recorrente da prática pedagógica e que está relacionado à dificuldade de aprender, mas numa perspectiva diferente das comumente utilizadas pelos pesquisadores.

Uma contribuição nesta área refletirá em ganhos desde a formação universitária até a construção de um homem consciente de suas potencialidades, limitações e possibilidades de transformar suas limitações em oportunidades para lançar mão de sua criatividade e inovação e que irá refletir naqueles com que trabalhe e se relacione.

A pesquisa é qualitativa, se utilizando de dados quantitativos para fazer um levantamento das características dos participantes da pesquisa e também utiliza o procedimento da pesquisa ação que, segundo Gil (2011), consiste em uma pesquisa que além de uma contribuição acadêmica conduz à ação social. Tem características

situacionais, procurando diagnosticar um problema específico em uma situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático.

O Objetivo geral do estudo é conhecer a teoria junguiana concernente às questões de Educação e Ensino. Os objetivos específicos são: relacionar a partir da teoria junguiana a concepção de educação e aprendizagem com a tipologia do autor; descrever os tipos psicológicos de Jung; apresentar uma proposta de formação para os professores a partir dos pressupostos elaborados nesta pesquisa.

Os capítulos desta dissertação foram organizados da seguinte forma: no capítulo 2 é apresentada a discussão sobre o que se compreende por aprendizagem; no capítulo 3 são apresentados os pressupostos junguianos sobre educação e aprendizagem; no capítulo 4 o conceito de tipos psicológicos e sua relação com os estilos de aprendizagem; no quinto a formação do pedagogo e a formação continuada; no sexto é apresentada a metodologia da pesquisa; no sétimo os resultados e a discussão; e, por fim, as considerações finais. O produto da dissertação é apresentado em apêndice.

2 APRENDIZAGEM

Este capítulo apresenta o conceito de aprendizagem como processo que se dá de forma particular, com uma dinâmica própria/singular, na qual todas as características do sujeito, sejam elas físicas, intelectuais ou psicológicas interferem no ritmo e na amplitude dos resultados desse processo.

O foco deste texto se detém no processo de aprendizagem acadêmico, aquele que se inicia cada vez mais cedo, porém, de maneira mais destacada, a partir do início da alfabetização.

Piaget (1986) apresenta o movimento de apropriação do conhecimento pelo sujeito que, de posse de estruturas já construídas e desenvolvidas, recebe o estímulo do ambiente e por necessidade de resolução de um problema, seja ele de que natureza for, prático ou científico, particular ou de um grupo, físico ou intelectual, transforma e/ou amplia seus esquemas para atender a provocação realizada pelo estímulo e retornar a seu estado de harmonia, de equilíbrio, em relação ao mundo que o cerca.

Antes de examinarmos o desenvolvimento em detalhes, devemos precisar a forma geral das necessidades e interesses comuns a todas as idades. Pode-se dizer que toda necessidade tende: 1º, a incorporar coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, “assinalar” o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja “acomodá-las” aos objetos externos. (PIAGET, 1986, p. 15)

Segundo Wadsworth (1987, p.7) Piaget entendeu que o desenvolvimento biológico não se dava apenas pela maturação e hereditariedade, mas também estava relacionado a variáveis do ambiente.

Desde o início de seu trabalho Piaget concebeu o desenvolvimento mental como uma forma de adaptação ao meio ambiente, adaptação intelectual moldada nos conceitos da adaptação biológica. Isto é, o desenvolvimento da inteligência é definido e conceituado como resultante da eficácia progressivamente maior de interação da criança com o seu meio ambiente....

Para ele o importante é a interação da maturação, experiência ambiental, experiência social e equilíbrio. (WADSWORTH, 1987, p.7)

Por extensão, compreendeu que o desenvolvimento do pensamento humano também se realiza num processo de adaptação ao meio, assim o desenvolvimento ocorre em um crescente, de forma gradativa e contínua, implicando em mudanças qualitativas na forma do sujeito entender o mundo que o cerca e, ao apropriar-se do mundo, esse desenvolvimento, oferece possibilidades de ações mais complexas em relação a este.

O desenvolvimento tanto é contínuo quanto descontínuo. Contínuo significa que cada desenvolvimento subsequente baseia-se no desenvolvimento anterior incorporando-o e transformando-o. Descontínuo neste caso significa que as mudanças qualitativas ocorrem de um estágio para o outro. Conseqüentemente, os períodos de desenvolvimento estão funcionalmente relacionados e fazem parte de um processo contínuo. (WADSWORTH, 1987, p.13)

Postula que o desenvolvimento humano ocorre em quatro períodos distintos que justificam a forma de pensar, compreender o mundo e agir sobre este. Explica que a passagem de um estágio para outro não depende apenas do sistema de maturação biológica, mas está atrelado aos estímulos que recebe do ambiente, uma vez que o objeto de conhecimento, a ser apropriado pode ser qualquer elemento externo ao sujeito.

Distinguiremos, para maior clareza, seis estágios ou períodos do desenvolvimento, que marcam o aparecimento dessas estruturas sucessivamente construídas: 1º O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º O estágio da inteligência sensorimotora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores de afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período da lactância (até por volta de um ano e meio a dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento). 4º O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da "primeira infância"). 5º O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos). 6º O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual da sociedade dos adultos (adolescência). (PIAGET, 1986, p. 13)

O objeto é apropriado de forma particular e transformado em conhecimento individual. O objeto de conhecimento oriundo do coletivo passa por uma transformação no pensamento do indivíduo sendo processado e incorporado a esquemas já existentes. Nasce dessa forma a compreensão do sujeito para o específico objeto que recebeu como estímulo do ambiente e pronto a ser devolvido ao ambiente em suas interações sociais.

O objetivo primordial de Piaget era o de solucionar a questão do conhecimento: “Como é possível alcançar o conhecimento? ”. Formulada a pergunta, surge, de imediato, outra: “Conhecimento de quê? ”. A resposta para a segunda pergunta é simples: “Conhecimento do mundo em que vivemos, do meio que nos circunda”. Todavia, a palavra “meio” não se limita a designar os objetos (animados e inanimados) que nos rodeiam: Piaget a entende por via diversa, pois abrange tudo — natureza, objetos construídos pelo Homem, ideias, valores, relações humanas, em suma, História e Cultura. Fica desse modo, caracterizado o objeto do conhecimento, na acepção de Piaget.

Que significa, porém, “conhecimento”? Para Piaget, a palavra não tem o significado que o senso comum lhe empresta. Para ele, o termo “conhecer” tem sentido claro: organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado). Aí está um dos pontos fundamentais da teoria piagetiana. (RAMOZZI-CHIAROTTINO – 1987, p. 3).

Por sua vez, o sujeito que recebe o estímulo e apropria-se do conhecimento nascido do ambiente, é um sujeito único; com um corpo específico, vindo de uma família específica e que construiu, ao longo de sua existência, uma aprendizagem específica fruto de vivências específicas. É um sujeito constituído de estrutura física, social e psicológica específicas.

Esta especificidade é demonstrada por Piaget (1986) nos distintos estágios de desenvolvimento do pensamento que apresentam as possibilidades de interação com o mundo possíveis em cada sujeito.

Logo ao nascer o indivíduo apesar de já trazer, como herança da espécie, alguns esquemas prontos para lhe garantir a adaptação ao meio como os reflexos de sugar, agarrar e chorar destacados por Piaget, segundo Wadsworth (1987) a possibilidade deste recém-nascido é de apenas apresentar respostas puramente reflexas ao ambiente. Esta forma de se relacionar e interagir com o mundo é designada por Piaget de Sensório Motora e segundo sua teoria, esta forma de interagir com o mundo vai se estender até aproximadamente dois anos.

Durante este período, muitos são os estímulos recebidos do ambiente, a maioria deles proporcionados pelos adultos da espécie humana. Os estímulos

recebidos são processados em um sistema de pensamento sensório motor e transformados em conhecimento, se bem que ainda, conhecimento sensório motor.

Com a maturidade orgânica, neurofisiológica e as várias trocas com o ambiente que desenvolvem a maturidade para o sistema de pensamento, a criança tem a possibilidade de passar a compreender o mundo de uma forma mais complexa. Seu pensamento que antes era totalmente reflexo já é capaz de construir representações internas, já carregando em seu pensamento a lembrança dos objetos com os quais teve vivências significativas: o au-au da vovó, o carro do papai, a bolsa da mamãe, por exemplo.

Assim a criança típica apresenta-se com aproximadamente dois anos e já está desenvolvendo a linguagem. Sua forma de entender o mundo, por intermédio de suas experiências, deu um salto qualitativo. A criança está deixando de entender o mundo de forma sensório motora e experimentando uma forma pré-lógica de resolver problema.

O segundo estágio de desenvolvimento do pensamento, segundo a teoria piagetiana é o estágio por ele nomeado de pré-operacional, caracterizado por uma forma de interagir com o mundo e resolver problemas baseado na percepção e não na lógica.

Trata-se do período em que a criança já é capaz de ampliar seu repertório de conhecimentos tendo como sua aliada, a linguagem. Porém, é necessário lembrar que por maior que seja seu repertório de palavras faladas (oralidade), esta criança não possui lógica e seu pensamento ainda está bem próximo ao sensório motor em que as experiências físicas são fundamentais para sua compreensão do mundo. Essa criança pode dominar o manuseio de celulares e tablets, mas não é capaz de compreender uma questão lógica simples: que deve colocar agasalho para ir a uma festa porque a mesma se realizará em um ambiente ao ar livre propenso à queda de temperatura. A criança pode insistir em usar uma roupa de verão pelo seu colorido, pelo seu tema ou por qualquer outro motivo, mas não é capaz de fazer a escolha pela lógica de uma possível mudança de temperatura no ambiente.

No estágio de pensamento pré-operacional, a linguagem e o pensamento da criança são egocêntricos uma vez que é impossível para ela se colocar no lugar de outra pessoa.

A criança permanecerá com esta forma de compreensão de mundo por aproximadamente seis anos. As experiências realizadas em seu ambiente vão

determinar a ampliação de seu repertório e a possibilidade de construção de esquemas mais complexos e, aos sete anos, a criança típica é capaz de ingressar em uma outra forma de compreender o mundo. O pensamento se torna mais complexo e a criança ingressa no estágio operacional concreto, período em que será capaz de resolver problemas ligados a questões concretas.

É nesse período que a criança já consegue resolver a maioria dos problemas que envolvam conservação², classificação³ e seriação⁴ e já não se engana em problemas que envolvam lógica e percepção. Sua dificuldade se apresenta em aplicar a lógica a problemas não concretos como problemas verbais complexos, hipotéticos ou que lidem com futuro. Seu pensamento está ligado ao concreto e vinculado à percepção.

Aproximadamente aos onze anos, a criança típica começa a se tornar capaz de resolver problemas com lógica abstrata, ingressando no último estágio do desenvolvimento do pensamento, o estágio do pensamento formal ou hipotético dedutivo. Até os quinze anos, a criança típica, se tornará capaz de aplicar a lógica a qualquer tipo de problema.

Este modelo teórico pode apresentar variações de criança para criança, dependendo da natureza de estímulos que receba do ambiente. O ambiente exerce influência fundamental no desenvolvimento do pensamento humano e desta forma a concepção de aprendizagem apresentada pela teoria piagetiana pode ser enriquecida com a compreensão dada por Vygotsky sobre o processo de aprendizagem.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Para Oliveira (1999), Vygotsky compreende que o sujeito em contato ativo com o ambiente se apropriará do conhecimento pela mediação de signos e

² Conservação: perceber que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição.

³ Classificação: ato de agrupar objetos de acordo com suas semelhanças, percebendo-se as diferenças existentes entre eles.

⁴ Seriação: realizar arranjos com um conjunto de objetos, de modo que eles mantenham com seus vizinhos uma relação de diferença

instrumentos e que este processo será beneficiado pela interação social, ou seja, pela mediação humana.

Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos... (OLIVEIRA, 1999, p 27)

Os elementos mediadores na relação entre homem e o mundo — instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural — são fornecidos pelas relações entre os homens. (OLIVEIRA, 1999, p 40)

Os conceitos apresentam assim, uma aproximação: o conceito piagetiano de Esquema⁵ e o conceito de Conhecimento Real⁶ de Vygotsky referem-se a conhecimentos já consolidados no pensamento, sejam eles de qualquer natureza. Apontam para a possibilidade de aprendizagens futuras e para que estas se consolidem, faz-se necessário um estímulo proveniente do ambiente.

Tendo em vista a perspectiva de Vygotsky, Oliveira (1999) diz que os conhecimentos que se encontram no espaço de Conhecimento Real do sujeito, conhecimentos já consolidados, permitem um avanço do conhecimento indicados pelo Conhecimento Potencial, ou seja, a capacidade do sujeito desempenhar tarefas com ajuda de outras pessoas.

Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. Continua sendo necessário determinar o limiar mínimo em que, digamos, o aprendizado da aritmética possa ter início, uma vez que este exige um grau mínimo de maturidade das funções. Mas devemos considerar, também, o limiar superior; o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado. (VYGOTSKY, 2005, p.89)

É na Zona de Desenvolvimento proximal que se dá a mediação humana. É o lugar em que o professor, mediador profissional, estabelecerá a sua ação, uma vez que, segundo Vygotsky (2007) o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa.

A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode

⁵ Esquemas são estruturas mentais, ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio (WADSWORTH, 1997)

⁶ Conhecimento Real é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. (VYGOTSKY, 1991)

umentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VYGOTSKY, 2007, p. 99).

Tanto Piaget (1986) quanto Vygotsky, apud Oliveira (1999) apontam que existe uma particularidade em cada sujeito, em sua ação ou reação no objeto de conhecimento e conseqüentemente em seu processo de desenvolvimento de pensamento e aprendizagem. Vai depender dos estímulos provenientes do ambiente de cada sujeito, bem como das particularidades de processamento realizadas nos esquemas (Piaget) ou no nível de desenvolvimento real (Vygotsky) que ocorrem em cada um de nós, seres humanos. O sujeito que aprende, ao mesmo tempo que percorre um caminho solitário na construção de seu conhecimento, necessita da intervenção social proveniente do ambiente.

...as operações lógicas só se constituem e adquirem suas estruturas de conjunto em função de um certo exercício, não somente verbal, mas sobretudo e essencialmente relacionado à ação sobre os objetos e à experiência: uma operação é uma ação propriamente dita, mas interiorizada e coordenada com outras ações do mesmo tipo segundo estruturas específicas de composição. Por outro lado, essas operações não são absolutamente apanágio do indivíduo isolado e presumem, necessariamente, a colaboração e o intercâmbio entre os indivíduos. Será então o bastante, para criar uma lógica na criança e no adolescente, que o aluno ouça durante anos as mais esplêndidas preleções, da mesma forma que um adulto assiste a uma conferência? Ou, pelo contrário, uma ação real dos instrumentos da razão estará a exigir uma ambiência coletiva de pesquisa ativa e experimental, bem como de discussão em comum? (PIAGET, 1976 pgs. 62-63).

Com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que fazia sozinha — ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 2005, p.89)

Este caminho do sujeito que aprende, é marcado também por suas características de personalidade que darão a ele uma maior ou menor facilidade, dificuldade, flexibilidade ou resistência em participar do processo ensino aprendizagem oferecido pela escola. Este sujeito único imprime em sua trajetória escolar uma história de adaptação, sucesso ou fracasso, que vai interferir sobremaneira no desenvolvimento de sua autoestima e conseqüentemente em sua identidade adulta, ou seja, a trajetória escolar de uma criança marca para sempre a identidade de uma pessoa.

... no campo das dificuldades de aprendizagem, o que importa não é considerar apenas o potencial intelectual demonstrado pelo sujeito no momento do exame, mas também o potencial que possui e não pode usar. Nesse sentido, somente estudando a singularidade do sujeito podemos compreender o sentido do sintoma escolar. (BOSSA, 2002, p. 23)

Esse potencial que pode ser desenvolvido com a ajuda do professor e pode ser mais adequadamente estimulado se, além dos aspectos puramente cognitivos, aspectos subjetivos também sejam levados em consideração.

Entende-se desta forma, a necessidade de se considerar no processo ensino aprendizagem os elementos subjetivos que fazem parte do processo. Uma maneira relativamente simples para ir além de uma análise cognitiva no processo ensino aprendizagem é pensar sobre o tipo psicológico de cada um dos alunos. Lopes (2002) indica que os professores adaptem sua aula, ou seja, suas estratégias de ensino para os diversos estilos de aprendizagem, com algumas modificações nas atividades propostas aos alunos para que todos os estilos sejam contemplados. Em uma abordagem junguiana pode se estabelecer a diferenciação de pelo menos oito tipos psicológicos que por si só imprimem uma maneira particular de apropriação das informações recebidas pelo ambiente e conseqüentemente de formas de aprender e construir conhecimento. A aprendizagem apesar de dar-se em um ambiente coletivo, é um processo individual, com todas as particularidades subjetivas.

3 JUNG: EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

Este capítulo traz as concepções de Jung sobre Educação e Aprendizagem, dialogando com os pressupostos de Piaget e Vygotsky. O objetivo do capítulo é estabelecer relações entre os três teóricos, buscando assim articular seus conceitos com as ideias defendidas nesta dissertação.

3.1 JUNG

Carl Gustav Jung nasceu na Suíça no dia 26 de julho de 1875. Seus pais foram o pastor Johann Paul A. Jung e Emilie Preiswerk. O pai era religioso, culto e introspectivo e a mãe apresentava dois temperamentos distintos: amável, humana e submissa e forte, capaz de qualquer coisa, chegando a causar-lhe temor.

Desde pequeno, Jung foi acostumado a ler livros de filosofia na biblioteca de seu pai e já prestava atenção em seus sonhos. Sempre foi dado a examinar vários aspectos de uma questão e abordava um mesmo assunto de diferentes formas. Aos vinte anos cursou medicina, optando pela psiquiatria. Recém-formado ingressou na Clínica de Burghölzli, em Zurique e, ao final de cinco anos, já era médico chefe da psiquiatria, tendo passado pelos cargos de segundo assistente, primeiro assistente e médico chefe do hospital. Casou-se com Emma com quem teve quatro filhas e um filho. Emma, além de grande companheira, também se envolveu profissionalmente com a psicologia analítica, chegando a proferir conferências e produzir alguns livros.

Durante cinco anos, teve uma parceria intelectual e profissional com Freud que resultou em enriquecimento intelectual para ambos. Romperam a parceria por divergência em suas ideias.

Somente em 1907 Jung entrou em contacto pessoal com Freud. No dia 27 de fevereiro daquele ano Jung visitou Freud em Viena, e esta primeira visita prolongou-se por treze horas a fio de absorvente conversação. Freud logo reconheceu o alto valor de Jung e viu no suíço, no não judeu, o homem adequado para conduzir avante a psicanálise. Mas sobretudo viu nele "um

filho mais velho”, um “sucessor e príncipe coroado” (carta de Freud à Jung, datada de 16.4.1909). (SILVEIRA, 1988, p. 15)⁷

Jung era um homem culto, falava várias línguas e dialetos, viajou muito estudando diversas culturas ampliando a sua visão de homem. É incontestável a enorme contribuição de Jung para a Psicologia que vem ganhando grande destaque no século XXI por estudiosos do mundo inteiro.

Dentre as muitas pesquisas desenvolvidas por Jung em relação à estrutura da psique humana, neste estudo destacamos sua concepção de tipos psicológicos.

Em 1920, aparece TIPOS PSICOLÓGICOS. Poder-se-á dizer que este livro funciona como uma compensação ao período de excessiva introversão, forçada pelas experiências interiores, pois trata de entender as relações do homem com outros homens, com as coisas e com o mundo. (SILVEIRA, 1988, p. 18)

3.2 EDUCAÇÃO

A palavra educação é abrangente e tem sido usada, ao longo do tempo, tanto relacionada a aspectos individuais quanto sociais. Com relação ao sentido, tem sido relacionada ao sentido individual quando se refere ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada pessoa, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade. Por exemplo, quando admiramos a postura de um jovem, muitas vezes podemos dizer – Nossa! Como esse jovem é educado. No sentido Social, a educação é a ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações jovens, orientando sua conduta, por meio da apropriação do conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social, possibilitando que tudo aquilo que foi desenvolvido culturalmente por um grupo seja transmitido para as gerações mais jovens.

Numa sociedade complexa, com muitos conhecimentos e tecnologia acumulados, fica difícil transmitir todo esse conhecimento para crianças e jovens e por isso, uma parte desse patrimônio cultural é transmitida por um modelo de educação sistematizada, garantindo a apropriação dos conhecimentos junto às

⁷ NISE DA SILVEIRA: médica psiquiatra brasileira. Reconhecida mundialmente por sua contribuição à psiquiatria, revolucionou o tratamento mental em nosso país e foi responsável pela introdução do pensamento junguiano no Brasil. Escreveu dez livros, destacando-se *Jung: Vida e Obra* (livro introdutório ao pensamento Junguiano e Imagens do Inconsciente com 271 Ilustrações, apresenta sua longa experiência vivida no hospital psiquiátrico.

novas gerações. Esse movimento é realizado pela Escola, instituição social criada para educar e ensinar.

A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino⁸ com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais. (LIBÂNEO, 2009, p. 24).

É a Pedagogia, que tem como seu objeto de estudo a Educação, que nos dá ciência, desde a antiguidade, dos teóricos que nos apresentam através dos tempos, todas as peculiaridades da Educação. Muitos nomes, se destacam em uma lista obrigatória de teóricos, para os cursos de formação do professor. Dentre eles, obrigatoriamente, vamos encontrar Piaget e Vygotsky, mas, certamente bem menos ou até não encontramos o nome de Jung.

As preocupações de Carl Gustav Jung com a Educação se evidenciam no volume XV das Obras Completas: O desenvolvimento da Personalidade, que reúne algumas conferências, por ele realizadas, entre 1910 e 1932. Nesta obra, encontramos a sua preocupação com o desenvolvimento infantil, com a educação, com o processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente com o professor e com o aluno.

Para Jung (1921/1997), a educação pode acontecer de três maneiras: a educação pelo exemplo, a educação coletiva consciente e a educação individual.

A educação pelo exemplo acontece de forma inconsciente, pois aquele que aprende segue, imita o modelo que espontaneamente é apresentado por pais, irmãos, amigos, professores e até mesmo pela mídia. Quanto mais aquele que aprende se identificar com pai, mãe, irmão ou professor, entre outras pessoas que o cercam, mais ele vai seguir o modelo apresentado, inconscientemente.

Esta espécie de educação ocorre espontaneamente e de modo inconsciente; por isso é também a forma mais antiga e talvez a mais eficaz de toda e qualquer educação. Está em concordância com este método o fato de a criança se identificar mais ou menos com seus pais, do ponto de vista psicológico. Esta propriedade característica é a que mais se destaca entre as qualificações da psique primitiva. Porque a educação inconsciente pelo exemplo se fundamenta em uma das propriedades primitivas da psique, será este método sempre eficiente, mesmo quando todos os outros métodos diretos falharem. (JUNG, 1928/2008, p. 155).

⁸ A instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução. (LIBÂNEO, 2009, p. 23)

A educação coletiva consciente é aquela que trabalha com regras, princípios e métodos. Estas características resumem a escolarização formal que acontece de maneira coletiva e/ou atendendo ao coletivo. Nesse tipo de educação, as pessoas receberão o conhecimento para que entendam e correspondam a sociedade em que estão inseridos.

A educação coletiva é indispensável e não pode ser substituída por nenhuma outra coisa. Vivemos na coletividade humana e precisamos de normas coletivas, do mesmo modo que devemos ter uma linguagem comum. Jamais devemos renunciar ao princípio da educação coletiva para favorecer o desenvolvimento da índole individual, por mais que desejamos que certas qualidades preciosas do indivíduo não sejam sufocadas pela educação coletiva. [...] Pode-se, pois, afirmar tranquilamente que a educação coletiva representa algo de indubitavelmente útil e que para muitos indivíduos é o suficiente. (JUNG, 1928/2008, p. 156 e 157).

A educação individual é destinada para aqueles, cuja educação coletiva não atenda adequadamente, crianças e jovens que por motivos diversos resistem à educação coletiva, incluindo aqueles que possuem talentos diferenciados, crianças superdotadas ou com altas habilidades.

Neste tipo de educação devem passar para segundo plano todas as regras, os princípios e métodos coletivos, pois o que se pretende é desenvolver é a índole específica do indivíduo; opõe-se, portanto, ao que se pretende na educação coletiva: dar a todos o mesmo nível e a uniformidade. (JUNG, 1928/2008, p.157).

Além das três categorias citadas, Jung (1998) apresenta ainda a educação para a personalidade, entendendo esta pela:

Realização máxima da índole inata e específica de um ser vivo em particular. Personalidade é a obra a que se chega pela máxima coragem de viver, pela afirmação absoluta do ser individual, e pela adaptação, a mais perfeita possível, a tudo que existe de universal, e tudo isto aliado à máxima liberdade de decisão própria. (JUNG, 1928/2008, p.177).

Jung (1928/1998) acredita que a educação formal pode auxiliar no processo de desenvolvimento da consciência, considerando que a educação para a personalidade deva se apresentar como ideal pedagógico de desenvolver as potencialidades inatas dos educandos, à medida que estes vão se descobrindo como seres únicos, capazes de contribuir de forma particular para a sociedade.

Na educação para a personalidade, Jung acrescenta que os professores, eles mesmos, deveriam ter sido educados para esta modalidade, caso contrário, podem conduzir seus alunos por uma educação autômata, privilegiando a repetição de comportamentos e conhecimentos, em vez de construir conhecimentos e desenvolver a criatividade. Sem utilizar o mesmo termo, aponta para a necessidade da formação continuada do professor dentro da perspectiva de desenvolver sua personalidade.

Jung diz que os educadores foram educados, mas afirma que não se pode dizer que todos eles sejam personalidades, uma vez que tiveram a mesma educação defeituosa que as crianças a quem estão incumbidos de educar. Afirma, entretanto, que a educação possui uma orientação falha, que vê apenas a criança que deve ser educada, sem levar em consideração a carência em relação à educação do educador adulto. (LAUFER, 2017, p.10)

Fica assim evidente a necessidade de formação contínua, pois o sujeito que ensina precisa reconhecer em si mesmo suas potencialidades e dificuldades, para que possa desta forma, empaticamente, compreender as necessidades de seus alunos. Educar para personalidade é tarefa do adulto que, supostamente já atingiu este desenvolvimento.

Jung não foi propriamente um teórico da educação, mas algumas de suas proposições sobre a personalidade podem ser úteis neste estudo.

3.3 APRENDIZAGEM

Pensar em aprendizagem por intermédio da perspectiva junguiana nos leva a falar da relação do sujeito com o objeto e por este caminho, Jung entende como Piaget que a atitude do sujeito frente ao objeto é de natureza biológica.

A relação entre sujeito e objeto é, biologicamente considerada, uma relação de ajustamento, uma vez que toda relação entre sujeito e objeto pressupõe sempre efeitos modificadores de um sobre o outro. Essas modificações constituem o ajustamento. (JUNG, 1921/1987, p. 388)

Assim como Piaget, Jung acredita que a criança seja capaz de interagir com o meio na tentativa de realização de suas necessidades ainda primitivas, como alimentação, conforto e descanso. Essa interação, nomeada por Jung como ajustamento pode se dar de duas formas ou disposições.

As disposições típicas a respeito do objeto são, portanto, processos de ajustamento. A natureza conta com dois caminhos fundamentais e distintos de ajustamento e de possível resistência ao mesmo, por parte dos organismos. Um caminho é o da fecundidade intensificada, com um poder de defesa e duração de vida relativamente escassos em cada indivíduo; o outro caminho é o da dotação do indivíduo com múltiplos meios de conservação própria, mas de fecundidade relativamente diminuta. (JUNG, 1921/1987, p. 388)

As duas formas ou disposição de ajustamento do indivíduo ao meio, indicam, respectivamente as atitudes extrovertida e introvertida, possíveis na interação do sujeito ao meio por intermédio da sua relação com os objetos.

Esse contraste biológico não só nos dá uma analogia como também uma base geral para os nossos meios de ajustamento psicológico. Eu gostaria de cingir-me, neste ponto, a uma referência geral, quer dizer, por uma parte, à particularidade de entrega constante de si mesmo que singulariza o extrovertido e, por outra parte, à tendência para defender-se das solicitações exteriores e evitar toda a emissão de energia que se dirija diretamente ao objeto, que caracteriza o introvertido. (JUNG, 1921/1987, p. 388)

Jung (1921/1987) identifica que desde os primeiros anos da infância, até mesmo nos primeiros meses, já é possível observar-se e, algumas vezes, reconhecer com segurança qual a disposição de ajustamento com o objeto apresentada, preferencialmente, pelo indivíduo e que vai perdurar ao longo de sua vida. Destaca ainda, que tal preferência não pode ser creditada a influência materna ou paterna, uma vez que irmãos, desde muito cedo, apresentam tipos de atitudes completamente distintos de relação a interação com o objeto.

Ainda na mesma obra, não descarta a importância da influência dos pais, porém destaca que a disposição natural da criança frente ao objeto, na maioria das vezes, prevalecerá. Uma insistente influência contrária à disposição original da criança vinda por parte dos pais, poderá desencadear uma neurose no sujeito.

Em última análise, portanto, haverá de atribuir à disposição individual, dada a maior igualdade de condições externas, a inclusão das crianças num ou noutro tipo. Só tenho em vista, naturalmente, os casos que se dão em condições normais. Sob condições anormais, quer dizer, onde estiverem em causa disposições extremamente e, portanto, anormais das mães, pode-se impor aos filhos uma disposição relativamente idêntica, violentando a disposição individual que porventura teria escolhido outro tipo se não tivesse havido a intervenção de perturbadoras influências exteriores e anormais. Sempre que se verifica semelhante falsificação do tipo, imposta por uma influência estranha, o indivíduo acabará geralmente neurótico, com o decorrer do tempo, e sua cura só será possível restaurando nele a disposição que naturalmente lhe correspondia. (JUNG, 1921/1987, p. 388)

Permeando a obra de Jung e Vygotsky, percebe-se uma forte consideração dos acontecimentos sócio históricos para a compreensão do desenvolvimento e conseqüentemente da aprendizagem humana. A preocupação com os acontecimentos históricos e culturais para a compreensão de um homem psicológico está presente em toda obra de Jung.

O homem leva sempre consigo toda a sua história e a história da humanidade. Com efeito, o fator histórico representa uma necessidade vital à qual compete responder a com sábia economia. Ao passado deve ser consentido, de algum modo, que fale e conviva no presente. (JUNG, 1921/1987, p. 395)

A teoria analítica junguiana e, conseqüentemente, sua tipologia numa aproximação com o ensino e aprendizagem, vem sendo estudada e explorada por alguns pesquisadores e educadores brasileiros, sendo o caso de:

- Suely Moreira (1989), que publicou “Da clínica a sala de aula: uma investigação antropológica” onde se fundamenta na tipologia junguiana para mostrar a relação existente entre professor, aluno e a aprendizagem.
- Carlos Byington (1996) que fundamentado na psicologia junguiana desenvolveu a Pedagogia Simbólica que, segundo Andrade (2010) baseia-se no desenvolvimento da personalidade e contempla vários aspectos da vida, relacionando simbolicamente, conteúdos ensinados e a vida em sua totalidade e potencialidade, incentivando práticas interdisciplinares.
- Claudio Saiani (2002) que publicou “Jung e a Educação: uma análise da relação professor/aluno”.
- Claudete Sargo (2005) que publicou “O berço da aprendizagem; um estudo a partir da psicologia de Jung” onde analisa as dificuldades de aprendizagem nas crianças.
- José Jorge Zacharias (2006b) que em um de seus livros sobre tipologia, reserva um capítulo para falar de educação, chegando a propor uma didática tipológica.

- Em uma proposta de estratégias e atividades práticas, Céline Lorthiois (2008) publicou “Exercícios de pedagogia profunda: uma inclusão da alma na educação”.

Moreira (1989), Byington (1996), Saiani (2002), Sargo (2005), Zacharias (2006b) e Lorthiois (2008) são alguns pesquisadores que indicam que a psicologia analítica tem muito a contribuir para a Educação e o processo ensino aprendizagem.

4 TIPOS PSICOLÓGICOS

A preocupação de professores com seus alunos e a apropriação do conhecimento vem crescendo a cada dia seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Os apelos crescentes das novas tecnologias e novas mídias levam o alunado a se distanciar do modelo de ensino aprendizagem oferecido pela maioria das escolas e pela maioria dos professores.

Além do conhecimento teórico e prático de suas disciplinas, do conhecimento das características de desenvolvimento de pensamento da faixa etária com que trabalha e da compreensão de como se dá o processo ensino aprendizagem, faz-se necessário que o professor amplie seus conhecimentos em relação a questões subjetivas que podem interferir na compreensão e apropriação dos conhecimentos por parte de seus alunos.

Um aspecto subjetivo que pode interferir no processo ensino aprendizagem e que cabe ao professor ter conhecimento se refere ao tipo psicológico, uma vez que este pode oferecer subsídios sobre o estilo de aprendizagem de seu aluno. Segundo Zacharias (2006b), a tipologia indica como uma pessoa se orienta preferencialmente no mundo e na escola oferece uma leitura de como o sujeito realiza a interação e apropriação com o objeto de conhecimento.

Ao orientar-se pela tipologia junguiana, o professor tem indicadores de como “funciona” cada um de seus alunos no que se refere a sua interação e apropriação do objeto de conhecimento.

4.1 ESTUDOS ORIGINADOS A PARTIR DOS TIPOS JINGUIANOS

Em 1942, o livro Tipos Psicológicos de Carl Gustav Jung serviu de base para Katharine Cook Briggs e sua filha Isabel Briggs Myers, ambas norte-americanas, a criarem o inventário The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) que aponta aspectos

da personalidade que levam ao autoconhecimento, destacando os pontos fortes e as dificuldades do sujeito, a fim de trabalhar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os tipos de personalidade apresentados pelo MBTI ratificam a diferença que existe entre as pessoas já estudadas por Jung.

Em todo nosso trabalho subsequente com tipos, Katharine Briggs e eu tomamos esses quatro pares de opostos como básicos. Não os inventamos nem os descobrimos. Eles são inerentes à teoria de Jung da função dos tipos, que é baseada em muitos anos de observação, que pareceram a ele sintetizar o conhecimento já existente da personalidade. Temos estado menos interessadas em definir os processos do que descrever os efeitos de cada preferência, tanto quanto pudemos observar ou inferir, e em usar as consequências mais acessíveis (não as mais importantes) para desenvolver os meios de identificar o tipo. (MYERS; MYERS, 1977, p. 46).

Na década de 80, o norte americano Richard Felder, incomodado com as desistências e repetências de alunos iniciantes do curso de engenharia em que era professor, desenvolveu, junto com Linda K. Silverman, baseados em estudos já existentes de estilos de aprendizagem e na teoria de Jung, (SENRA, 2008), um estudo, na tentativa de ajudar esses alunos. O produto deste culminou com a criação de um modelo de estilos de aprendizagem que vem sendo usado desde então por diversos pesquisadores. Esse modelo deu origem posteriormente ao um instrumento, desenvolvido por Felder e Soloman chamado ILS (Index of Learning Styles), para identificar os estilos de aprendizagem dos alunos. O Questionário de Estilos de Aprendizagem de Felder projeta a forma como os indivíduos preferem receber e processar a informação, em quatro dimensões.

a) Ativo (esforço ao aprendizado, gosta de trabalhar em grupo) ou Reflexivo (aprende a pensar, prefere trabalhar sozinho ou com um ou dois parceiros);
 b) Sensitivo (concreto, prático, voltado para fatos e procedimentos) ou Intuitivo (conceitual, inovador, orientado para teorias e significados subjacentes);
 c) Visual (prefere representações visuais do material apresentado, tais como imagens, diagramas e fluxogramas) ou Verbal (prefere escrita e explicações comentadas);
 d) Sequencial (processo de pensamento linear, aprende com passos incrementais) ou Global (processo de pensamento holístico). (SCHMITT; DOMINGUES, 2016)

O conhecimento dos estilos de aprendizagem proposto por Felder visa facilitar a aprendizagem dos alunos. O perfil do aluno interfere na forma como ele se apropria do objeto de conhecimento e suas preferências interferem no seu estilo de aprendizagem. O estilo representa a diferença de cada pessoa em captar e

processar as informações recebidas no processo ensino aprendizagem. (FERREIRA, 2018; PITUBA, 2018; LOPES, 2002).

O norte americano David Kolb desenvolveu a teoria da aprendizagem experiencial e em 1984 publicou seu modelo de estilos de aprendizagem, entendendo que pessoas diferentes apresentam estilos particulares de aprendizagem (BATISTA; SILVA, 2010). Dando continuidade a seus estudos, criou um instrumento de investigação do estilo de aprendizagem: o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (CERQUEIRA, 2008). Entre os teóricos que destaca em suas pesquisas aparece o nome de Carl Gustav Jung como uma das fontes de seus trabalhos. (CERQUEIRA, 2008; BATISTA; SILVA, 2010)

Por exemplo, Kolb diz que sua teoria de aprendizagem experiencial e, portanto, o modelo de estilo de aprendizagem nela contido, constrói-se sobre a asserção de Carl Jung, segundo a qual estilos de aprendizagem resultam dos caminhos de adaptação no mundo preferidos das pessoas. Entre muitas outras correlações entre definições, Kolb pontua que a dimensão dialética 'Extroversão/Introversão' de Jung – (que apresenta e é medida no Indicador Modelo Myers Briggs) correlaciona-se com o modelo 'Ativo/Reflexivo' (fazer/observar) dialético (contínuo leste-oeste) de Kolb. (BATISTA; SILVA, 2010, p.10).

No Brasil, na década de 90, o psicólogo José Jorge de Moraes Zacharias, fundamentado na teoria junguiana e inspirado no inventário MBTI de Myers e Briggs desenvolveu o QUATI – Questionário de Avaliação Tipológica, publicado pela Vetor, em 1994 atendendo a necessidade de um instrumento de avaliação tipológica em português e adequado à realidade brasileira.

Em nosso meio, nos últimos anos tem se intensificado a procura pelo estudo da psicologia analítica e os campos de utilização de seus princípios têm se expandido para além dos consultórios de psicologia, atingindo o campo da psicologia organizacional e da aprendizagem. Assim, acreditamos que o uso prático da tipologia em muito contribuirá não só para o uso em clínica e psicoterapia, bem como para seleção de profissionais, para organização de grupos de trabalho, para avaliação profissional, para auxiliar na detecção e solução de conflitos nas organizações, para treinamento empresarial e remanejamento de pessoal, para a criação de programas de ensino-aprendizagem, para a orientação de professores e pais, para orientação vocacional e aconselhamento familiar. (ZACHARIAS, 1994, p.7)

A teoria dos tipos psicológicos de Jung, publicada pela primeira vez em 1921, despertou interesse e curiosidade, primeiro na área médica e gradativamente foi ampliando sua área de influência. Usada inicialmente como um indicador

comportamental para orientar o processo terapêutico no atendimento clínico, foi avançando para a área empresarial e para a área da Educação.

4.2 OS TIPOS PSICOLÓGICOS NA TEORIA JUNGUIANA

Jung distingue dois tipos de atitudes que o ser humano demonstra frente ao mundo, uma extrovertida e outra introvertida. Além destes dois tipos, Jung aponta quatro funções da consciência, a saber: pensamento, sentimento, sensação e intuição. A combinação das quatro funções com as duas formas de atitude indicadas, formam tipos específicos de personalidade. Cada um dos tipos de personalidade corresponde a um conjunto característico de atitudes de relacionamento com o mundo e dessa maneira existem pelo menos oito tipos de combinações. O autor designa os primeiros “como tipos gerais de disposição, que se distinguem pela direção dada a seus interesses e ao movimento da libido; os segundos serão designados como tipos funcionais”. (JUNG, 1921/1987, p. 386)

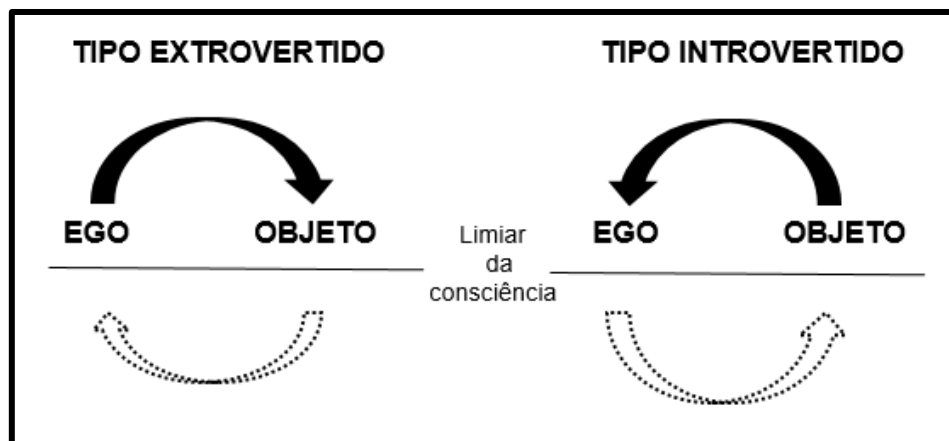
Desta forma, considerando primeiro a atitude frente ao mundo e em segundo a função da consciência, os oito tipos básicos formado por estas de combinações são: extrovertido pensamento; introvertido pensamento; extrovertido sentimento; introvertido sentimento; extrovertido sensação; introvertido sensação; extrovertido intuição; introvertido intuição.

4.2.1 Atitude

A Atitude é modo habitual com que o indivíduo age na vida através da direção da energia, o caminho de menor resistência, o seu temperamento. Jung identifica duas atitudes do indivíduo frente ao mundo: Extroversão e Introversão.

A atitude pode ser visualizada no diagrama proposto por Marie-Louise von Franz (Figura 1) que por meio de setas negras mostra o fluxo da energia na consciência e nas setas pontilhadas, o fluxo da energia no inconsciente. No tipo extrovertido sua atitude é dirigida partindo do Ego para o objeto e, no tipo introvertido, é o objeto que desencadeia a reação da atitude.

FIGURA 1 - FLUXO DE ENERGIA: CONSCIENTE E INCONSCIENTE



FONTE: VON FRANZ (2011, p. 32).

4.2.1.1 Introversão

O tipo introvertido considera o objeto (que se encontra fora dele), porém é a subjetividade que determinará sua atitude. Sua reação é interna, e pode não exteriorizar esta reação. O introvertido evita direcionar sua energia para o objeto, trata-se de uma tendência para defender-se das solicitações exteriores e evitar toda a emissão de energia que se dirija diretamente ao objeto, que caracteriza o introvertido. (JUNG, 1921/1987, p.388).

Os introvertidos não são guiados pelo objeto, ou seja, aquilo que está fora deles. Não aceita de imediato o que vem de fora, precisa antes, integrar o estímulo a sua estrutura interna para então assimilá-la e dar um retorno ao mundo externo. São mais calados e observadores. Os conhecimentos são processados silenciosamente e o introvertido não sente a necessidade de exteriorizá-los devido a alguma expectativa que se forme a sua volta, seu movimento é o de uma maior reflexão e uma menor ação.

4.2.1.2 Extroversão

O extrovertido é uma pessoa que se expõe, caracterizado por uma entrega constante, se orientando de acordo com os dados que capta do exterior. Suas decisões e ações são determinadas por situações objetivas. Vive diretamente ligado ao mundo exterior, dando maior importância ao objeto do que ao seu ponto de vista subjetivo. Apesar de ter opiniões subjetivas, estas perdem força para as condições objetivas exteriores. Jung (1921/1987, p. 393) explica que toda consciência do extrovertido está voltada para fora, onde toda determinação importante e decisiva sempre vem de fora.

O interesse e atenção do extrovertido estão voltados para pessoas, coisas e fatos que o cercam, sendo influenciado pelo mundo externo e colocando em segundo, terceiro ou quarto plano, os seus conhecimentos, experiências ou convicções subjetivas. Jung (1921/1987, p.393) adverte que o risco está em ser absorvido pelos objetos, perdendo-se ele próprio neles, totalmente.

Socialmente, o extrovertido recebe mais crédito do que o introvertido, mas, se o extrovertido não aprender a transitar pela introversão pode ter tanto prejuízo quanto o introvertido que não aprende a transitar pela extroversão. Bondía (2002) nos fala do sujeito moderno que é chamado a ser um homem para fora, para o objeto, que está sempre informado e que opina, mas que essa obsessão pela opinião anula as possibilidades de experiência fazendo com que nada lhe aconteça.

FIGURA 2 – Algumas Características dos Tipos Extrovertido e Introvertido

Extroversão	Introversão
• é impulsivo;	• é hesitante;
• é objetivo;	• é subjetivo;
• é impressionante;	• é impressionável;
• não pode compreender a vida até que a tenha vivido;	• não pode viver a vida até que a tenha compreendido;
• tem postura relaxada e confiante;	• tem postura reservada e questionadora;
• mergulha em experiências novas e não testadas anteriormente;	• precisa sondar o novo antes de decidir-se a entrar nele;
• tem atenção voltada para o mundo externo;	• tem atenção voltada para o mundo interno;
• tem interesse por acontecimentos objetivos;	• tem interesse por acontecimentos subjetivos;
• o mundo real é o das pessoas e coisas;	• o mundo real é o das ideias e impressões;

• tem impulso para a ação e prática;	• voltado para a reflexão e análise.
• primeiro age e depois pensa;	• primeiro pensa e depois pode ser que aja;
• reage prontamente aos estímulos ambientais.	• resiste a se deixar influenciar pelos estímulos ambientais;
• tende a desconsiderar suas necessidades mais internas.	• tende a desconsiderar as relações com os acontecimentos exteriores;
• é sociável, compreensível e acessível;	• é impenetrável, taciturno e distante;
• prefere lidar com coisas e pessoas a lidar com ideias e questões subjetivas.	• prefere lidar com ideias e coisas subjetivas a lidar com coisas e pessoas

Fonte: ZACHARIAS (2006b, p. 61).

4.3 FUNÇÕES DA CONSCIÊNCIA

A consciência permite ao ser humano ter ciência (informação) do que está a sua volta, de que se oriente na vida e se adapte às situações. As funções da consciência são subdivididas por Jung como funções racionais e funções irracionais. Pensamento e Sentimento são as funções racionais e Sensação e Intuição, as funções irracionais.

A sensação (isto é, a percepção sensorial) nos diz que uma coisa existe; o pensamento nos diz o que é essa coisa; o sentimento nos revela se essa coisa é agradável ou não; e a intuição dir-nos-á de onde ela vem e para onde vai. (JUNG, 1964, p.61)

Cada uma das funções pode apresentar variações quando conjugadas com a atitude introvertida ou extrovertida, estabelecendo então oito tipos psicológicos e não quatro. Outras variações podem elevar o número e peculiaridades de tipos se considerarmos outros fatores como: a segunda função.

Durante o desenvolvimento da psique uma das atitudes vai-se diferenciar, bem como uma das funções, que se vai tornar a função dominante ou principal. Uma outra função será desenvolvida com menos intensidade, tornando-se auxiliar da primeira. As outras duas não se desenvolverão na consciência, permanecendo assim, inconscientes. (ZACHARIAS, 2006b, p.57)

4.3.1 Funções Racionais: Pensamento e Sentimento

São consideradas funções racionais porque sua utilização depende de julgamento, análise, avaliação e consideração sobre o objeto. As funções racionais possibilitam que a relação entre sujeito e objeto seja articulada, isto é, a relação é caracterizada pela avaliação que o sujeito faz do objeto.

De maneira geral, segundo Zacharias (2006b, 2010) pode-se levantar como características de uma pessoa que tenha o tipo Pensamento como função principal que este seja um sujeito organizado, que gosta de estudar e investigar, geralmente é impessoal, interessando-se mais pelas “coisas” do que pelos relacionamentos. É prático, sendo mais forte, em habilidades executivas do que sociais, é um questionador, mesmo que em silêncio. Reprime ou desvaloriza o sentimento que é incompatível com o pensamento. É racional e organizado. A pessoa que apresenta como sua função principal o pensamento é alguém que gosta de resolver seus problemas com lógica. Sendo extrovertido ou introvertido, é o aluno que tende a não ter problema para se apropriar dos conteúdos trabalhados em sala de aula ou indicado para tarefas de casa.

Zacharias (2006b, 2010) indica que a pessoa que tem como primeira função, o Sentimento, de maneira geral tem facilidade de adaptar-se à vida social; é uma pessoa amigável mesmo em relações profissionais, tem valores elevados, uma ética percebida por todos e critério para entender as pessoas e avaliar as situações a sua volta. Está sempre pronto para ajudar o outro, às vezes esquecendo-se de si mesmo. Tem dificuldade de compreensão de coisas muito profundas, podendo ter dificuldade para estudar ou escrever com autonomia por não confiar na sua capacidade intelectual, costumando expor seu pensamento de forma simples. Apresenta uma tendência a concordar com o outro por acreditar que está certo, reprimindo ou desvalorizando seu pensamento. Valoriza mais o sentimento do que a lógica.

FIGURA 3 – Algumas Características das Funções Pensamento e Sentimento

Pensamento	Sentimento
• valoriza a lógica sobre o sentimento;	• valoriza o sentimento sobre a lógica;
• é impessoal;	• é pessoal;
• tem interesse em coisas e processos;	• tem interesse em pessoas e relações sociais;
• prefere dizer a verdade diretamente;	• prefere dizer a verdade indiretamente;
• é melhor executor que relações públicas;	• tem melhores relações públicas que executor;
• é questionador;	• é apaziguador;
• é crítico;	• é crédulo;
• tende a pensar que os outros estão errados;	• tende a pensar que os outros estão certos;

• é rápido e profissional;	• é calmo e afetivo;
• tem dificuldade em estabelecer amizades;	• tem facilidade em estabelecer amizade;
• é pouco sociável;	• é muito sociável;
• é organizador e lógico;	• é receptivo e afetivo;
• tem facilidade em lidar com lógica;	• tem facilidade em lidar com pessoas;
• parece frio e calculista;	• parece piegas e bajulador;
• é formal;	• é informal;
• é imparcial em seus julgamentos;	• é parcial em seus julgamentos;
• tem maior interesse no trabalho a ser realizado;	• tem maior interessa nas pessoas que trabalham;
• prefere a justiça.	• prefere a misericórdia.

Fonte: ZACHARIAS (2006b, p. 65 e 66).

4.3.2 Funções Irracionais: Sensação e Intuição

As funções Sensação e Intuição são consideradas irracionais por apreenderem a situação diretamente, sem a mediação de um julgamento ou avaliação. A pessoa reconhece o mundo pela precisão com que registra suas impressões nos órgãos sensoriais ou pelo inconsciente e baseia sua ação ou o não agir na intensidade da percepção. Segundo Jung (1921/1987, p. 431), “ o que determina sua ação é o que se limita, pura e simplesmente, ao que acontece, ao que não foi submetido a qualquer seleção por parte do juízo. ” São funções mais determinadas pelo inconsciente.

Aquele que tem a Sensação como função principal é descrito por Zacharias (2006b, 2010), como observador e usa bem os sentidos em geral, tem a capacidade de perceber o mundo que o cerca com facilidade: pessoas, objetos, ambiente e é capaz de captar detalhes que outras pessoas não percebem. As pessoas apresentam dificuldades com mudanças, podem ser detalhistas ou lentas para realizar a tarefa com perfeição. Vivem o agora, tendo dificuldade para elaborar projetos para o futuro.

Segundo Zacharias (2006b, p. 100) “Jung define a intuição como um processamento de informação ultra-rápido que se dá em nível inconsciente; não é

fácil sua definição consciente. ” Ainda Zacharias (2006b, 2010) aponta que, quem apresenta a Intuição como função principal traz como característica ser inquieto, imaginativo e possuir uma dificuldade de viver o momento. É comum apresentar dificuldade no estudo de exigências do agora. Não tem gosto pela vida como ela é, desejando oportunidades e possibilidades. Pode ser indiferente ao que os outros fazem e não gostarem de ocupação que exija concentração. Apresenta disponibilidade a sacrificar o presente, sendo, geralmente, pouco persistente. A maioria das vezes não consegue concretizar o produto de sua inventividade.

FIGURA 4 – Algumas Características das Funções Sensação e Intuição

Sensação	Intuição
• é observador;	• é imaginativo;
• busca a estimulação dos sentidos;	• busca a inspiração criativa;
• é atento aos detalhes do ambiente externo;	• é atento às possibilidades e ao todo;
• percebe imediatamente a realidade sacrificando a inspiração;	• desloca-se facilmente para a mudança e inovação, sacrificando a realidade;
• gosta dos prazeres dos sentidos;	• é alheio aos prazeres dos sentidos;
• é imitativo	• é criativo;
• é muito influenciável pelo ambiente físico;	• é pouco influenciável pelo ambiente físico;
• tem dificuldade em adiar recompensas;	• esquece-se de suas necessidades físicas;
• é rotineiro;	• é inovador;
• apoia manifestações de luxo e beleza;	• apoia novas e arrojadas ideias;
• pode ser frívolo;	• pode ser alienado da realidade;
• é bom com equipamentos e máquinas;	• é bom com projetos e pesquisas;
• é pragmático;	• é teórico;
• é estável e convencional;	• é instável e arrojado;
• tem dificuldade em criar e imaginar.	• tem dificuldade em realizar e concretizar.

Fonte: ZACHARIAS (2006b, p. 63 e 64)

Apesar de todo ser humano ter a possibilidade de transitar nos quatro tipos de funções, uma delas se tornará dominante, principal, ao mesmo tempo que uma outra

também se desenvolverá, porém com menor intensidade. Esta será identificada como função auxiliar. As outras duas não se desenvolverão na consciência. Vão existir no inconsciente. No trabalho clínico, psicoterápico, é possível desenvolver a compreensão e o acesso as terceira e quarta função. A quarta função, também é conhecida como função inferior.

Zacharias (2006b) apresenta uma analogia entre os tipos psicológicos e as fases da lua que simplifica a compreensão da dominância do tipo psicológico.

A definição da luação é em função da quantidade de luz que ela (lua) recebe do sol. Se entendermos a luz solar como consciência, teremos uma fase de plena consciência (lua cheia), outra fase de média luz tendendo para mais (quarto crescente), outra tendendo para menos (quarto minguante) e a última totalmente escura (lua nova).

Assim, a lua cheia corresponde a função superior ou mais desenvolvida, a quarto crescente à função auxiliar, a quarto minguante à função oposta a auxiliar e a lua nova a função inferior. (ZACHARIAS, 2006b, p. 68)

A função de maior luz é aquela que está à disposição do consciente e determina as principais características no modo de agir de uma pessoa. A função principal ou superior pode se manifestar de forma introvertida ou extrovertida.

4.4 TIPOLOGIA NA INFÂNCIA

Segundo Von Franz (1971), desde os primeiros anos, já é possível perceber a disposição da atitude de uma criança para a extroversão e introversão. E por volta de cinco anos já é possível identificar traços das funções ao perceber que a criança se envolve mais em atividades que tem maior facilidade e adia ou transfere para outros, aquelas tarefas das quais não se sente tão capaz.

Naturalmente, as funções não aparecem tão cedo, mas por volta da idade do Jardim de Infância costuma ser possível observar o desenvolvimento de uma função principal, através da preferência por alguma ocupação ou pelo comportamento da criança diante de outra. As crianças, como os adultos, tendem a fazer com maior frequência o que podem fazer bem e evitar o que não podem. (VON FRANZ, 1971, p. 14).

Assim como o tipo psicológico pode facilitar ou dificultar a ação do adulto sobre o objeto de conhecimento, da mesma forma ocorre na criança. Agregar o conhecimento da tipologia junguiana na formação inicial e continuada do professor

pode apresentar um caminho facilitador para a escolha de estratégias diversificadas que auxiliem efetivamente no processo ensino aprendizagem.

A prática está mostrando que cada criança, como acontece com o adulto, tem um jeito próprio de aprender e se relacionar. A Psicologia Analítica, para explicar, nos apresenta a tipologia. A medida que o educador descobre esse aspecto, procura entendê-lo e passa a atuar orientado por esses parâmetros, provavelmente estará estabelecendo uma relação professor-aluno mais profunda e descobrindo estratégias que tornarão o aprendizado mais eficaz e duradouro. (MOREIRA, 1989, p.44)

4.5 TIPOLOGIA E APRENDIZAGEM

Quando os educadores analisam, estudam e avaliam a aprendizagem no Ensino Fundamental, o fazem principalmente pelo ponto de vista cognitivo, sendo raro encontrarmos estudos que analisem a aprendizagem pelo ponto de vista subjetivo e menos ainda sobre o ponto de vista tipológico. Especificamente sobre a tipologia junguiana e o Ensino Fundamental I, encontramos apenas um estudo de Moreira (1989) com o objetivo de verificar como as diferenças individuais vinham sendo estudadas em sala de aula, dando atenção para o processo de alfabetização em uma primeira série do primeiro grau, verificando se a interação tipológica determinava o desempenho das crianças durante o processo de alfabetização, chegando a conclusão de que a teoria dos tipos psicológicos pode explicar os encontros e desencontros entre professor e alunos.

- a utilização do referencial da Psicologia Analítica em nossas escolas poderia subsidiar o trabalho de orientadores e professores, garantindo melhor interação e aprendizado em nossas escolas;
- a inclusão do referencial da Psicologia Analítica nos cursos de formação de educadores, poderia ampliar a consciência, e a capacitação profissional dos mesmos. (MOREIRA, 1989, p. 106)

Moreira (1989) entende ser possível para o professor aprender a identificar a atitude (extrovertida ou introvertida) e a função superior ou principal (pensamento, sentimento, sensação ou intuição).

Zacharias (2006b) identifica algumas características presentes em alunos no que se refere ao processo de aprendizagem. Algumas das características

registradas por este autor em relação as atitudes extrovertida e introvertida serão indicadas no próximo Quadro.

FIGURA 5 – Algumas Características de alunos Extrovertidos e Introvertidos

Extrovertido	Introvertido
• presta atenção em várias coisas ao mesmo tempo;	• presta atenção em poucas coisas de cada vez;
• sempre busca uma nova estimulação no ambiente, pode ser confundido com hiperativo;	• sempre recusa nova estimulação do ambiente;
• prefere aulas dinâmicas onde possa falar mais do que escrever ou ler;	• prefere aulas aprofundadas em que possa mais refletir e ler do que falar;
• pode ter pouca capacidade de concentração	• possui muita capacidade de concentração
• interessa-se por uma grande variedade de temas;	• interessa-se por uma variedade pequena de temas de cada vez;
• não gosta de ficar em um mesmo tema por muito tempo, prefere a diversidade;	• suporta facilmente ficar repassando durante muito tempo o mesmo tema, gosta de aprofundar-se em assuntos que se interessa;
• tende de gostar de trabalhos orais e apresentações de seminários;	• gosta de trabalhos individuais e escritos;
• elabora ideias pelo diálogo com outras pessoas.	• elabora suas ideias por meio de observação e leitura.

Fonte: ZACHARIAS (2006b, p. 98 e 103)

Ao observar as características particulares de seus alunos é possível, ao professor, conhecendo a tipologia junguiana, identificar o tipo psicológico de seu aluno e desta forma entender que sua sala de aula é formada por diferenças que interferem diretamente na forma de aprender e, portanto, precisam de atenção.

4.6 TIPOLOGIA DO PROFESSOR

O professor, não sendo diferente de seus alunos, também tem seu tipo psicológico próprio e vivenciou, durante sua vida acadêmica e pessoal as facilidades e dificuldades características de sua tipologia. No desempenho de sua vida profissional, como docente, é diretamente influenciado por estas características e no confronto com seus alunos, as suas impressões são, por elas, influenciadas. Isso se verifica nos exemplos dados por Zacharias (2006b)

Professores introvertidos tendem a pensar que os alunos extrovertidos são muito dispersos e os extrovertidos a pensar os alunos introvertidos muito apáticos.

Professores tipo Sensação tendem a pensar que os alunos intuitivos são muito sonhadores e pouco hábeis e os tipo Intuição que os alunos tipo Sensação são limitados e enfadonhos.

Professores tipo Pensamento tendem a considerar os alunos tipo Sentimento menos capazes intelectualmente e os tipo Sentimento consideram os alunos tipo Pensamento frios e distantes. (ZACHARIAS, 2006b, p. 113)

Ao tomar ciência do seu tipo psicológico, o professor passa a entender os estilos cognitivos de seus alunos e conseqüentemente encaminhará seu planejamento e estratégias para atender a diversidade. Neste sentido, o conhecimento da tipologia junguiana e suas implicações para a educação e o processo de ensino aprendizagem podem ser de grande contribuição na formação e conseqüente ação pedagógica dos docentes, podendo propiciar uma melhor mediação na aprendizagem.

5 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

O Plano Nacional de Educação (2014/2024) apresenta metas ambiciosas para a escolarização e a formação inicial e continuada dos professores e, portanto, é oportuno discutir a qualidade de ensino principalmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema da qualidade é tão complexo. Porque não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. (GADOTTI,2013,p.2)

Daqueles que discutem essa questão destaque Gatti (2008, p.12), cujas ideias sobre qualidade foram retomadas pelos participantes da Conferência de Abertura sobre Qualidade (Brasília/2007). Durante a Conferência de Abertura sobre Qualidade, Ricardo Hévia⁹ traduziu a qualidade em cinco dimensões:

- equidade - relacionada ao acesso, aos processos e aos resultados;
- relevância - relacionada ao significado dado ao aprender, ao conhecer e ao aprender fazer;
- pertinência - relacionada à pedagogia da diversidade;

⁹Ricardo Hévia Rivas, especialista da UNESCO. Autor de *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina - Estado del Arte*. Santiago, Chile, UNESCO/REDUC, 1991.

- eficácia - necessidade de atingir metas concretas;
- eficiência - uso adequado dos recursos.

Essas cinco dimensões encontram ressonâncias em Gadotti (2009) quando discute a questão da qualidade e a necessidade de melhorar a vida das pessoas a partir da comunidade escolar.

Para Gadotti (2013) faz-se necessário melhorar diferentes aspectos na área da Educação dada sua complexidade, mas este capítulo abordará apenas a questão da formação do professor.

É preciso reconhecer que o PNE prioriza o aumento da oferta e qualidade da escolarização, há assim um esforço no desenvolvimento de políticas públicas que devem favorecer a formação inicial e continuada dos professores, dadas as exigências da profissão, explicitadas por Perrenoud (2000), às dificuldades encontradas na atuação pedagógica ao ingressar no mercado de trabalho e ao longo do percurso profissional.

5.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

O professor, tanto economicamente quanto em prestígio, é um profissional desvalorizado em nosso país. Para se manter com uma relativa autonomia financeira, é obrigado a assumir uma alta carga horária semanal, não compatível com o volume de trabalho extraclasse dispendido em estudo, planejamento e construção de material didático necessários para administrar cada uma de suas aulas. Em detrimento a esta necessidade, o professor assume dois períodos de aula chegando em muitos casos a atender classes nos períodos da manhã, tarde e noite nos cinco dias úteis da semana, sobrando para a preparação do material de trabalho, os dias de folga.

Apesar do desprestígio e da questão econômica, surpreendentemente, a cada ano que passa assistimos à expansão dos cursos de Pedagogia em nosso país. Segundo a avaliação anual do ensino superior realizada pelo Jornal Folha de São Paulo, em 2018 os números de cursos de Pedagogia no Brasil chegaram a 1032.

Esta realidade nos leva a questionar, se a docência é uma profissão assim tão mal remunerada e desprestigiada? São tantos jovens que optam pela profissão e desejam ser professores! Quem são esses jovens?

A explicação pode estar articulada às Metas do PNE (em anexo), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, uma vez que a maioria das metas envolvem a participação direta de professores. As Metas de 1 a 12 discorrem sobre o amplo mercado de trabalho para professores da Educação Básica e do Ensino de Jovens e Adultos. As Metas de 13 a 18 tratam de políticas públicas para o investimento na graduação e na formação continuada de professores. Em um país com uma população de 209.870.000 habitantes em que se apresenta um quadro alarmante de analfabetismo total e funcional, a Pedagogia se apresenta como uma carreira promissora.

Ferreira (2014), em seu estudo sobre o perfil do aluno do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília entre 2010 e 2013 apontou que entre os fatores que mais influenciaram na escolha pelo curso de Pedagogia naquela universidade foi a perspectiva profissional, atingindo os maiores percentuais, entre 50 e 60% aproximadamente, estando o restante dos percentuais, (entre 50 a 40%) distribuídos por relação candidato/vaga, influência de amigos, influência de professores, mesma área de atuação profissional dos pais, entre outros.

5.2 COMPETÊNCIAS DO EXERCÍCIO DA PEDAGOGIA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O perfil do aluno que o curso de Pedagogia exige está relacionado a competências específicas para a formação do profissional que vai acompanhar e orientar o desenvolvimento da aprendizagem de um sujeito em toda a sua complexidade objetiva e subjetiva.

O professor é o responsável por instrumentalizar a criança em desenvolvimento para se tornar um adulto com autonomia para estar no mundo em condições de ler, interpretar e interferir na realidade de modo a garantir uma realidade cada vez melhor para as futuras gerações. Para tanto, este profissional deve desenvolver competências específicas que o tornem capaz de operacionalizar tal demanda, o que exige a apropriação de conhecimentos específicos e complexos.

Pimenta (1999) ao tratar do processo de formação e construção identitária do professor, deixa claro que há diferentes tipos de saberes: saberes da docência – a experiência; saberes da docência – o conhecimento; saberes da docência – saberes pedagógicos.

Esses saberes devem ser mobilizados para que o trabalho do professor alcance os objetivos determinados pela política educacional vigente, pela escola, pelo professor no exercício pleno de sua função.

A Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, (em anexo), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu Artigo 5º determina que o pedagogo ao concluir seu curso na faculdade deverá estar apto a atender um complexo rol de objetivos.

Para dar conta deste projeto, a matriz curricular dos cursos de Pedagogia necessita ser ousada de modo a proporcionar aos estudantes, (BRASIL, 2005) experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação.

5.3 O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO MERCADO DE TRABALHO E SUAS DIFICULDADES

Ao ingressar no mercado de trabalho o Pedagogo encontra dificuldade de ordem prática e teórica. Em sua prática, percebemos sua insegurança nas tomadas de decisão em relação a conteúdos ou ações relacionadas a seus alunos e com frequência, o aluno deposita sua dificuldade na formação inicial.

... há 61% dos egressos que considera que o curso de Pedagogia não contemplou todas as questões da prática docente, tendo ilustrado com algumas dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar como o número excessivo de alunos atendidos pelo professor, a elevada carga horária, a falta de tempo e oportunidade para a socialização dos professores, além da ausência do trabalho coletivo.

.... Nesse contexto torna-se premente que os cursos de formação inicial articulados aos cursos de formação continuada tenham como foco mudanças qualitativas na prática pedagógica dos professores que atuam na educação básica. (RIOS; SOPELSA; GAZZÓLA, 2012, p.14,15).

Na constatação de suas dificuldades, há aqueles que percebem a necessidade de uma participação mais efetiva dos estudantes.

Sente-se a falta no curso de graduação de mais afinco dos discentes com a pesquisa em educação. Esta busca poderá mudar os rumos da educação brasileira pois é por meio da pesquisa que se descobrem soluções para os

problemas práticos. O pedagogo deveria exercer sua prática com uma postura de profissional pesquisador.

[...] A partir dos estudos teórico e dados da pesquisa pode-se concluir, que a mesma indica novas áreas de estudo em relação a formação de pedagogos, tais como: a participação ativa dos alunos em relação a teoria e prática, a importância da pesquisa na formação docente (Formação do Professor Pesquisador). (CARVALHO, 2013,p.8).

E ainda há a percepção de seu despreparo ao ingressar no curso universitário. Bassoto e Furlanetto (2014) em estudo sobre os desafios enfrentados pelos alunos de Pedagogia no ensino superior, recolheram depoimentos de alguns alunos que relataram suas dificuldades no primeiro semestre, por exemplo, queixando-se por receberem muitas informações, muita teoria e não conseguirem assimilar o conteúdo; por falta de hábito de leitura e dificuldade de interpretar os textos.

A não familiarização com os textos acadêmicos nos primeiros períodos é evidenciada na pesquisa. A maioria dos alunos, a priori, não têm as competências de leitura e interpretação de textos suficientemente desenvolvidas, o que é um empecilho para inserirem-se na vida acadêmica, que pressupõe terem-na adquirido no ensino médio. (BASSOTTO; FURLANETTO, 2014, p.11).

Entende-se que exista a necessidade de uma intervenção em relação à conscientização do discente sobre suas dificuldades e um consequente desenvolvimento de estratégia para saná-las.

5.4 UM MOVIMENTO REGISTRADO

A crescente necessidade de professores no país, o perfil do aluno ingressante no curso de Pedagogia e as dificuldades dos profissionais da educação em atuação no mercado contribuíram para o crescimento do fenômeno dos Sistemas Apostilados de Ensino que começaram pela rede privada, retirando a autonomia, mas ao mesmo tempo dando segurança para o professor seguir a fórmula dada pelo sistema apostilado de: “obedeça às regras e será feliz para sempre”.

O modelo já bastante explorado por escolas particulares, passou a ser adotado por algumas redes públicas que, por intermédio de suas secretarias da educação, começaram a construir material padronizado e entregar pronto para o professor aplicar. O professor não necessita mais participar do projeto político pedagógico, não precisa mais construir seu planejamento, não precisa mais

selecionar os conteúdos que serão trabalhados, não precisa mais selecionar estratégias, basta seguir os Projetos semiprontos indicados pela Rede.

O que se infere é que o modelo deu certo, economizando investimento em formação continuada do professor uma vez que as redes públicas começaram a otimizar o processo e a contratar sistemas de ensino particulares para atuarem nas escolas públicas. É o sinal da ideologia neoliberal na Educação.

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. (HÖFLING,2001, p.8)

Algumas pesquisas apontam a crescente contratação dos Sistemas Apostilados particulares para as redes de ensino municipais. Adrião (2015) aponta São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais como os estados que apresentam um maior número de municípios que adotaram sistemas apostilados particulares, seguidos por outros estados que já iniciaram a mesma prática. A pesquisa aponta o total de trezentos e trinta e nove municípios que contratam sistemas apostilados particulares e, destes, duzentos e vinte e cinco municípios são atendidos pelo Sistema Positivo. O estado de maior adesão é São Paulo, com cento e cinquenta e nove municípios.

O site do Sistema Objetivo informa que atende mais de 100.000 alunos da rede pública e o site do Sistema Positivo registra que está presente em mais de 2 mil escolas públicas, atendendo mais de 240 mil alunos dos municípios brasileiros.

Entende-se que, este movimento de terceirização do ensino, pode minimizar a preocupação em desenvolver políticas públicas para a formação continuada dos professores.

5.5 CAMINHO POSSÍVEL

Entendemos que, para a formação inicial do professor no curso de Pedagogia, é necessário o estabelecimento de metas e de competências que

também estejam voltadas a fatores subjetivos para o desenvolvimento do profissional da educação e que possam contribuir para uma maior autonomia da aprendizagem na formação inicial e continuada do pedagogo.

Este investimento na construção de elementos subjetivos que auxiliem na construção de uma identidade profissional mais clara e sólida, contribuirá para o ingresso no mercado de profissionais melhor formados tecnicamente e, em consequência, com maior segurança para se colocar criticamente frente os objetivos de atuação profissional ideais para a promoção de um ensino de qualidade.

As soluções para as dificuldades dos professores não se darão de fora para dentro com a adoção de Sistemas de Ensino que sequestram o poder da competência técnica do profissional da educação e a possibilidade deste profissional se perceber sujeito com uma identidade atualizada de alguém que constrói o seu próprio conhecimento e estabelece suas metas de crescimento pessoal. O sujeito, consciente da autoria do seu processo de crescimento tem clareza da sua responsabilidade em relação ao coletivo e a sua contribuição para o desenvolvimento da humanidade.

Não existe mágica para a capacitação do professor, o caminho é o trabalho sistemático de um aprendizado que possibilite ao professor, ser autor e responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

6 METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha de um método se deve a escolhas realizadas tendo em vista o tema, o problema da pesquisa, os participantes, o lugar, os objetivos a alcançar e que, de certa forma, indicam qual será o percurso a ser construído e que possibilitam ao pesquisador chegar a um resultado.

O método escolhido para esta pesquisa é o qualitativo predominantemente, mas também utiliza o método quantitativo para complementar os dados qualitativos, havendo assim uma relação complementar entre ambos.

O aspecto qualitativo desta investigação está presente nas informações recolhidas por meio da aplicação de questionários semiestruturados que apresentam perguntas objetivas e subjetivas.

A pesquisa tem caráter exploratório e descritivo, e também utiliza o procedimento da pesquisa ação que, segundo Gil (2011), consiste em uma pesquisa que além de uma contribuição acadêmica conduz à ação social. Tem características situacionais, procurando diagnosticar um problema específico em uma situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático.

Uma pesquisa é classificada como pesquisa-ação quando há uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, uma ação que busca a solução de problemas coletivos e centrada no agir participativo.

A pesquisa-ação como método agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de Intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva. (BALDISSERA, 2001, p.7)

A pesquisa-ação como metodologia de pesquisa e de ação cria espaços para que as pessoas participem do projeto e sejam capacitadas para saber como participar.

É preciso esclarecer que, para a realização da pesquisa, foi enviado ao Comitê de Ética o Projeto para que as etapas concernentes à pesquisa de campo pudessem ser realizadas (Parecer nº 3.433.346).

Com relação à fase inicial da pesquisa exploratória, fez-se a busca por dissertações e teses que abordassem o assunto e propiciassem a articulação dos conceitos abordados e fossem construídas as hipóteses iniciais.

Buscou-se estabelecer relações entre os conceitos de Aprendizagem: Piaget e Vygotsky; os tipos Psicológicos de Jung, seu conceito de educação e aprendizagem e os métodos de ensino que podem contribuir para a melhoria da aprendizagem e do ensino.

A forma de pesquisar a realidade implica a participação da população como agente ativo no conhecimento de sua própria realidade e possibilita a mesma adquirir conhecimentos necessários para resolver problemas e satisfazer necessidades. A pesquisa por ser ação, a própria forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização. (BALDISSERA,2001,p.8)

As investigações iniciaram-se a partir da disciplina de Psicologia da Educação, ministrada por esta pesquisadora, a turmas dos anos iniciais do curso de Pedagogia, quando foram observadas algumas dificuldades das alunas.

A partir da análise dos dados obtidos por meio de questionário semiestruturado aplicado a alunas do curso de Pedagogia foi construída uma

proposta de formação para professores a partir dos pressupostos elaborados nesta pesquisa.

6.1 O LÓCUS DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi realizada numa Universidade, localizada na Região Metropolitana da Baixada Santista, que abrange Santos com uma extensão de 773,3 Km² e cerca de 430.000 mil habitantes e as cidades vizinhas: São Vicente, Cubatão, Guarujá e Praia Grande, as cidades do litoral norte e do litoral sul, a área geofísica dos municípios limítrofes do ABCD e o território da Grande São Paulo.

Santos apresenta um grande centro comercial e é o maior corredor portuário de exportação da América Latina. Na região circulam pessoas e mercadorias de todas as partes do mundo, sendo o porto a força de toda a economia regional, acrescida pela expansão turística dos municípios circunvizinhos.

A Região da Baixada Santista apresenta profundas desigualdades sociais e econômicas decorrentes do crescimento populacional desorganizado, particularmente da população idosa, aliada ao crescimento do turismo, principalmente do verão.

O curso de Pedagogia foco do estudo foi criado em 2002, Res. Consun nº. 27/02 27/06/02 e Portaria nº. 923/18 28/12/18 e oferece 80 vagas anualmente.

Nos últimos 3 anos, o número de alunos (as) matriculadas no primeiro semestre tem oscilado entre 30 e 40.

O curso apresenta um perfil socioeconômico bastante diversificado. Há alunos que recebem bolsa-auxílio e participam de programas como o PIBID e o Residência Pedagógica.

O número de participantes da pesquisa é de 30 alunos.

6.1.1 Instrumentos de Coleta de dados

Optou-se pelo questionário, pois é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas pelo participante. No caso desta pesquisa, a confecção foi feita pelo pesquisador e orientador, utilizando-se de uma linguagem simples e direta, para que o participante compreendesse o seu conteúdo. O questionário, limitado em extensão, articulado aos objetivos da pesquisa, buscou identificar nas respostas dos

participantes se reconheciam seus tipos psicológicos e preferências de estilos de aprendizagem. Assim, as questões em blocos temáticos, obedeciam a uma ordem lógica.

Por isso, as perguntas objetivas com escolhas pontuais e duas subjetivas permitiram que o participante justificasse ou explicasse sua resposta.

6.1.2 Tabulação e apresentação dos dados

Para a tabulação, lançou-se mão de recursos manuais e computacionais para organizar os dados obtidos na pesquisa de campo. O recurso permitiu que fossem criados os gráficos e tabelas.

6.1.3 Análise e interpretação dos dados

Essa fase da pesquisa, analítica e descritiva, permitiu a interpretação e a análise dos dados tabulados, os quais foram organizados na etapa anterior.

A análise buscou atender aos objetivos da pesquisa e confrontar os dados com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s).

A análise e a interpretação desenvolveram-se a partir das relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador.

Após a etapa de coleta, os dados obtidos foram ordenados a partir dos pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

6.2 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa-ação corresponde ao diagnóstico, momento em que o pesquisador identifica e define o problema, estabelecendo as possibilidades de diversas ações para solucioná-lo.

Mas é preciso mencionar que

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e

-da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada. (THIOLLENT, 1986, p. 47)

Neste estudo, a fim de identificar as dificuldades pela pesquisadora em sala de aula, fez-se a observação inicial das dificuldades das alunas do 1º ano do curso de Pedagogia. Iniciou-se assim a primeira etapa da investigação em 2017, final de semestre letivo de uma turma de Pedagogia com 30 alunas, quando, em uma aula (a primeira) aplicou-se questionário, (em anexo), com as seguintes perguntas:

- a) quais foram suas principais dificuldades pedagógicas no semestre;
- b) quais ações dos professores dificultam sua aprendizagem;
- c) quais ações dos professores, facilitam sua aprendizagem.

Em uma segunda etapa, o tema Psicologia Analítica foi trabalhado conceitualmente em uma aula (a segunda) a partir de leitura prévia do texto Carl Jung e a Psicologia Analítica Capítulo 2 do livro Teorias da Personalidade (FADIMAN; FRAGER, 1979, p 41-70.). A estratégia escolhida para a aula foi a exposição dialogada.

Em seguida, em uma terceira aula, para introduzir o estudo aplicado dos tipos psicológicos foi realizada, uma breve explanação seguida de um exercício provocativo, (em anexo), que corresponde à terceira etapa. Perguntou-se:

- a) indique em qual tipo de atitude você se reconhece: extrovertida ou introvertida;
- b) classifique de 1 a 4 sua forma de funcionamento frente as necessidades que enfrenta no dia a dia: intuição, pensamento, sensação ou sentimento;
- c) indique como identifica as pessoas, próximas, das suas relações: extrovertidas, introvertidas e intuição, pensamento, sensação ou sentimento.

Considerou-se para estudo apenas as respostas relacionadas aos alunos, desprezando-se aquelas que correspondiam as pessoas de suas relações.

Ainda na terceira etapa, foi realizada, em uma quarta aula, uma explicação mais detalhada sobre a tipologia junguiana: o mesmo texto base (Carl Jung e a Psicologia Analítica Capítulo 2 do livro Teorias da Personalidade (FADIMAN; FRAGER, 1979, p 47-49.) foi utilizado em exposição dialogada.

Na quarta etapa, em outra aula, a quinta, foi aplicado o mesmo exercício da aula de provocação, perguntando-se:

- a) indique em qual tipo de atitude você se reconhece: extrovertida ou introvertida;

- b) classifique de 1 a 4 sua forma de funcionamento frente as necessidades que enfrenta no dia a dia: intuição, pensamento, sensação ou sentimento;
- c) indique como identifica as pessoas, próximas, das suas relações: extrovertidas, introvertidas e intuição, pensamento, sensação ou sentimento.

Mais uma vez, considerou-se para estudo apenas as respostas relacionadas aos alunos, desprezando-se aquelas que correspondiam às pessoas de suas relações.

Nesta mesma aula, os resultados dos dois exercícios foram comparados e discutidos.

Na quinta etapa, sexta aula, foi solicitado que as alunas escrevessem sobre a tipologia junguiana e argumentassem como este conhecimento pode ajudar o professor em sua ação pedagógica (em anexo).

Na sexta etapa, a última, correspondente à sétima aula, foi realizado um novo levantamento para verificar qual é o estilo de aprendizagem utilizado pelas alunas da licenciatura em Pedagogia.

A Tabela 1 apresenta as etapas e respectivas aulas em que foram desenvolvidas durante a pesquisa.

TABELA 1 – Etapas da pesquisa

ETAPAS	AULA	TEMAS
1	1	Questionário sobre dificuldades pedagógicas.
2	2	A partir de leitura prévia, exposição dialogada: Jung e a Psicologia Analítica.
3	3	Breve explanação sobre Tipos Psicológicos e Exercício de Provocativo.
	4	Explicação detalhada sobre a Tipologia Junguiana.
4	5	Reaplicação do Exercício Provocativo, Comparação e discussão dos resultados.
5	6	Escrita sobre tipologia.
6	7	Levantamento de estilo de aprendizagem utilizado.

FONTE: Elaborada pela Autora.

6.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Etapa 1

Em investigação, aplicada para 30 alunas, em 2017, perguntou-se: a) quais foram suas principais dificuldades pedagógicas no semestre; b) quais ações dos professores dificultam sua aprendizagem e c) quais ações dos professores, facilitam sua aprendizagem.

Por se tratarem de questões abertas, as respostas foram agrupadas pelo número de incidência.

As respostas são apresentadas nas tabelas a seguir.

TABELA 2 – Principais dificuldades pedagógicas do semestre

Número de respostas	Dificuldades
9	Compreensão do conteúdo; falta de concentração; dificuldade para estudar; falta de estudo; leitura; interpretação de texto.
7	Sobrecarga da semana de provas.
4	Excesso de conteúdo apresentado para estudo.
3	Metodologia dos professores; assuntos aleatórios explorados pelos professores durante as aulas; aulas demoradas.
2	Pouco tempo para estudar; ter que imprimir o material didático; questões da prova que confundem; aulas complexas; aulas teóricas.
1	Adaptação a universidade; apenas leitura de slide pelo professor.

FONTE: Elaborada pela Autora.

Quanto às dificuldades pedagógicas apontadas sobressai-se aquelas que são de competência do aluno, podendo indicar sua dificuldade em aprender.

TABELA 3 – Ações do professor que dificultam a aprendizagem do aluno

Número de respostas	Ações que dificultam
8	Muito conteúdo.

4	Professor que realiza apenas leitura de slide.
3	Assuntos aleatórios explorados pelos professores durante as aulas; falta de material didático.
2	Falta do uso de slide na aula; apenas aula oral; explicação rápida demais.
1	Não divulgar slides no material didático; uso excessivo de slide; aula longa (demorada); mudar palavras na prova para confundir; não corrigir os exercícios; não dar exemplos.

FONTE: Elaborada pela Autora.

Quanto às ações dos professores que dificultam a aprendizagem, o item de maior incidência é o fato de existir muito conteúdo para ser estudado o que pode estar indicando uma dificuldade para organizarem-se para as tarefas de estudo.

TABELA 4 – Ações do professor que facilitam a aprendizagem do aluno

Número de respostas	Ações que facilitam
16	Lista de exercícios; questões corrigidas.
12	Explicação de forma simples e objetiva.
11	Slides da aula disponibilizados como material didático.
3	Textos de fácil entendimento/resumidos.
2	Menos conteúdo.
1	Leitura complementar; material de apoio; tirar dúvidas, determinar o que cai exatamente na prova; repetir explicações; usar a lousa; explicar individualmente; interação professor aluno.

FONTE: Elaborada pela Autora.

Em relação às ações dos professores que facilitam a aprendizagem, as alunas apontam estratégias, na grande maioria, que beneficiam um estudo linear, pouco ou nada complexo, característico da abordagem tradicional.

Usualmente, o assunto tratado é terminado quando o professor conclui a exposição, prolongando-se, apenas, através de exercícios de repetição, aplicação e recapitulação. O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno e somente uma verificação a posteriori é que permitirá ao professor tomar consciência desse fato. (MIZUKAMI, 1986, p.16)

A respostas podem ainda estar refletindo a Didática dos professores deste curso, podendo ser um dado para futuras investigações.

Nesta primeira investigação, os dados obtidos revelam que, apesar das alunas perceberem suas dificuldades, elas esperam que o curso de graduação e, principalmente, os professores possam minimizar e, algumas vezes, até mesmo eliminar as mesmas, como pode ser observado na Tabela 4: Ações do professor que facilitam a aprendizagem do aluno. Neste sentido, as possibilidades apontadas para otimizar a aprendizagem vão, desde a diminuição do conteúdo para estudo até a determinar exatamente o que será perguntado na prova. Esta postura pode estar indicando um aluno com dificuldade na leitura, compreensão de conceitos teóricos e conseqüentemente em sua escrita.

É importante salientar que, numa leitura junguiana, este conjunto de atitudes reflete o tipo psicológico Sentimento Introverso, que apesar de ter condições intelectuais de se apropriar do conhecimento, pode ser atrapalhado por, muitas vezes, acreditar que não tem competência suficiente para investir com autonomia no seu aprendizado. Este tipo psicológico, foi o tipo de identificação da maioria das alunas que responderam a esta investigação, como será apresentado nas etapas 2 e 3.

Pode-se tornar inacessível aos colegas e professores e retrair-se perante o mundo externo de exigências e tarefas, mergulhando em seu próprio mundo de representações e impressões [...] demonstrando exteriormente uma tranquila harmonia, que em absoluto não corresponde à profundidade de sua tendência melancólica. [...] os alunos sentimento introvertido podem se sentir incompreendidos pelos colegas e professores. [...] vai interessar-se pelo conteúdo de uma aula se o ambiente emocional dessa for agradável. [...] É um aluno que prefere um professor menos intelectual e mais afetivo, mas também quer que esse professor não exija que ele se exponha muito. (ZACHARIAS, 2006b, p. 104 – 105)

Este não seria um problema determinante caso o aluno da licenciatura da Pedagogia dispusesse de instrumental para identificar, compreender e sanar a sua dificuldade, mas não há indicações nas Diretrizes do curso (BRASIL, 2006), (em anexo), que indiquem a necessidade de construção desta competência.

A docência no ensino básico se faz por profissionais que acompanham, de perto, o desenvolvimento de crianças e jovens de 0 a 17 anos, por pelo menos 4 horas por dia, cinco dias na semana, pelo menos 9 meses no ano. Muitas vezes

consegue passar mais tempo com seus alunos do que seus pais. O autoconhecimento de características de sua personalidade e a compreensão da influência de fatores subjetivos no desenvolvimento e no estilo de aprendizagem, poderiam enriquecer as possibilidades de alcance do profissional da educação.

A ausência dos pais cria insegurança [...]. Hoje, mesmo quando os pais estão presentes, são basicamente ausentes por causa do tempo que dão a coisas como internet, redes sociais, mensagens de texto e outras formas de interação com o mundo para além dos muros de casa (DRESCHER, 2013, p. 40)

Nesse ponto da reflexão, surgiu a ideia de ajudar esses alunos em seu percurso de formação. Estudando a ementa do segundo semestre da disciplina de Psicologia da Educação confirmou-se que se tratava de uma disciplina meramente teórica. A forma de ajudar os alunos em sua formação era torná-la uma disciplina aplicada.

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular.

Na reconstrução, não se trata apenas de observar ou de descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos: produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados. (THIOLLENT, 1986, p.75)

Iniciado o segundo semestre de 2017, o caminho veio por meio da inserção do conteúdo de Psicologia Analítica que não fazia parte da ementa e a intenção de explorar de forma aplicada, a tipologia junguiana por intermédio de uma sequência Didática.

Etapa 2

Experimentando a transgressão ao inserir um novo tema a ementa de Psicologia da Educação, a sequência didática foi iniciada com a apresentação da Psicologia Analítica que foi trabalhada conceitualmente em uma aula. A partir de uma leitura,

previa da classe, do texto Carl Jung e a Psicologia Analítica, Capítulo 2 do livro Teorias da Personalidade (FADIMAN; FRAGER, 1979, p 41-70.).

Etapa 3

Para introduzir o estudo aplicado dos tipos psicológicos foi realizada, uma breve introdução e um exercício provocativo, com um levantamento prévio da tipologia das alunas.

Perguntou-se, a) indique em qual o tipo de atitude você se reconhece: extrovertida ou introvertida; b) classifique de 1 a 4 sua forma de funcionamento frente as necessidades que enfrenta no dia a dia: intuição, pensamento, sensação ou sentimento; c) indique como identifica as pessoas, próximas, das suas relações: extrovertidas, introvertidas e intuição, pensamento, sensação ou sentimento.

É importante lembrar que este estudo se limita a apresentar as duas atitudes (introversão e extroversão) e quatro funções principais da consciência (Sensação, Intuição, Pensamento e Sentimento) para compreensão geral da tipologia.

Considerou-se para estudo apenas as respostas relacionadas aos alunos, desprezando-se aquelas que correspondiam as pessoas de suas relações. Desta forma, os resultados são demonstrados a seguir.

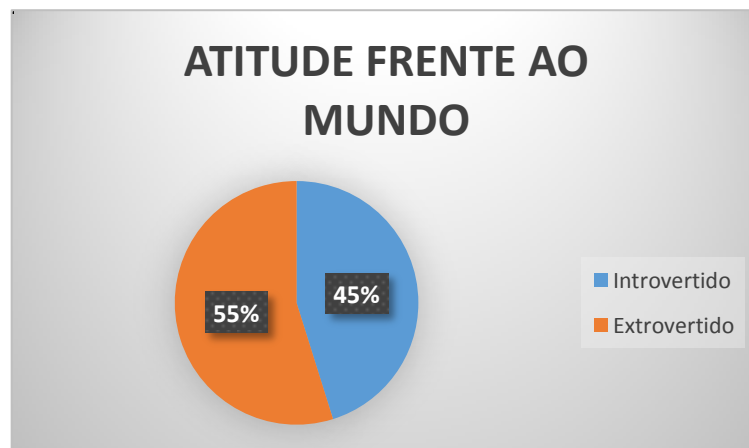
TABELA 5 – Levantamento prévio da Tipologia das alunas

	Função		Introvertido		Extrovertido	
	Número de Alunos	%	Número de Alunos	%	Número de Alunos	%
Sensação	05	16%	2	6,4%	3	10%
Intuição	04	13%	2	6,4%	2	6,4%
Pensamento	08	26%	3	9,7%	5	16,1%

Sentimento	14	45%	7	22,5%	7	22,5%
TOTAL	31		14	45%	17	55%

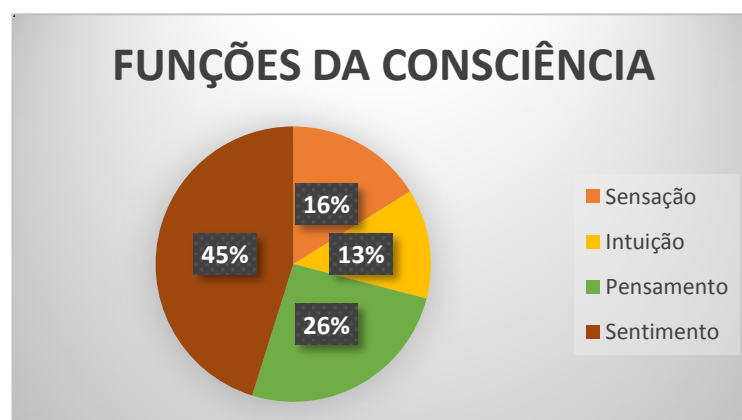
FONTE: Elaborada pela Autora.

FIGURA 6 – Levantamento prévio: atitude frente ao mundo



FONTE: Elaborada pela Autora.

FIGURA 7 – Levantamento prévio: funções da consciência



FONTE: Elaborada pela Autora.

Em uma leitura geral as alunas, em sua maioria, consideram-se Sentimento Extrovertido.

Após o exercício de provocação, foi apresentada teoricamente, em aula, a Tipologia Junguiana. Por conta do exercício citado, a aula teórica tornou-se mais dinâmica com muitas perguntas e demonstração de interesse em compreender cada um dos tipos psicológicos e conseqüentemente ampliar a compreensão de si mesmo e das pessoas que as cercam. Insights de várias alunas foram explicitados oralmente, pela compreensão de algumas de suas características.

Etapa 4

Na sequência, em outra aula, foi aplicado o mesmo exercício da aula de provocação, perguntando-se, a) indique em qual o tipo de atitude você se reconhece: extrovertida ou introvertida; b) classifique de 1 a 4 sua forma de funcionamento frente as necessidades que enfrenta no dia a dia: intuição, pensamento, sensação ou sentimento; c) indique como identifica as pessoas, próximas, das suas relações: extrovertidas, introvertidas e intuição, pensamento, sensação ou sentimento.

Mais uma vez, considerou-se para estudo apenas as respostas relacionadas as alunas, desprezando-se aquelas que correspondias as pessoas de suas relações.

Os resultados foram os seguintes.

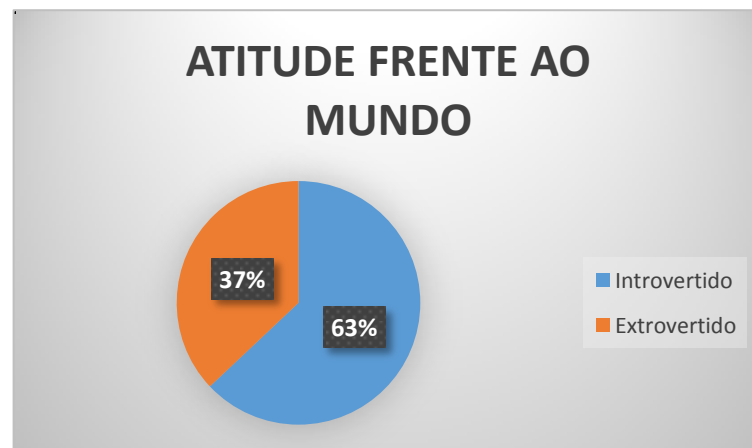
TABELA 6 – Levantamento pós aula explicativa da Tipologia das alunas

	Função	Introvertido	Extrovertido
--	---------------	---------------------	---------------------

	Número de Alunos	%	Número de Alunos	%	Número de Alunos	%
Sensação	03	11%	1	3,7%	2	7,4%
Intuição	03	11%	1	3,7%	2	7,4%
Pensamento	06	22%	4	14,8%	2	7,4%
Sentimento	15	56%	11	40,8%	4	14,8%
TOTAL	27	100%	17	63%	10	37%

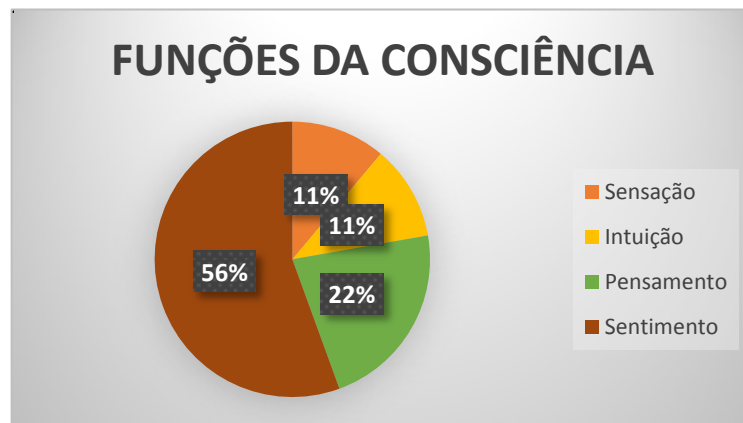
FONTE: Elaborada pela Autora.

FIGURA 8– Levantamento pós aula: atitude frente ao mundo



FONTE: Elaborada pela Autora.

FIGURA 9 – Levantamento pós aula: funções da consciência



FONTE: Elaborada pela Autora.

Mudanças tanto nas duas categorias de atitudes quanto em todas as quatro funções foram registradas após a aula teórica em que se discutiu a tipologia Junguiana.

Nesse momento foi possível inferir que o futuro professor, estudante de Pedagogia, é capaz de realizar uma leitura e ter uma compreensão sobre suas características e dificuldades acadêmicas a partir do conhecimento da tipologia junguiana, e essa compreensão pode ser estendida aos seus futuros alunos.

O professor não pode esquecer que ele mesmo tem um estilo cognitivo próprio, [...] e se dará melhor com os alunos cujo estilo cognitivo tenha afinidade com o seu. Mais do que uma informação, isso é um alerta, pois o professor deve manter em mente que as pessoas são diferentes e que essa diferença não significa que as pessoas estão erradas ou o que elas fazem não tenham um significado. (ZACHARIAS, 2006b, p.113).

Uma outra observação relevante é a de que a maioria das alunas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental identificaram-se com o perfil Sentimento Introverso, conforme percepção registrada ao final da Etapa 1.

Etapa 5

Na última avaliação do semestre, em uma prova escrita com questões dos assuntos trabalhados no bimestre, foi incluída uma questão sobre a tipologia junguiana solicitando que argumentassem como este conhecimento pode ajudar o professor em sua ação pedagógica. Dos 26 alunos presentes, 19 conseguiram, dentro de suas possibilidades de expressão, (alguns respondendo de forma sintética

e outros, analítica), explicar como o conhecimento da tipologia junguiana traz benefícios para a ação do professor e 7 alunos não argumentaram a respeito do tema.

Outra possibilidade para a utilização da teoria tipológica no contexto didático seria ajudar os professores a identificar o estilo cognitivo de cada aluno. Dessa forma, poderiam ser criados grupos homogêneos dentro de uma mesma turma em termos de estilos cognitivos. Dessa maneira, o professor poderia, além de fornecer o conteúdo teórico, atuar com dinâmicas direcionadas ao estilo cognitivo de cada grupo. (ZACHARIAS, 2006b, p.112)

Entende-se que uma vez que o professor tenha a compreensão da tipologia e suas características, compreenderá que cada aluno tem um jeito próprio de aprender ou, estilo de aprendizagem, e conseqüentemente ele saberá que deve desenvolver em sua ação pedagógica a prática de utilizar metodologia diversificada para atender a diversidade que encontra em sua sala.

Etapa 6

Passado um período de três meses, quando esse grupo de alunas se encontravam no início do quarto semestre, foi realizado um novo levantamento para 20 alunas da mesma classe, a fim de verificar qual o estilo de aprendizagem utilizado por essas alunas da licenciatura em Pedagogia, futuras professoras.

Perguntou-se: como você aprende e quais as técnicas que você utiliza para aprender.

Por se tratarem de questões abertas, as respostas foram agrupadas pelo número de incidência.

As respostas são apresentadas na tabela a seguir.

TABELA 7 – Estilo de aprendizagem utilizado

Número de respostas	Dificuldades
16	Ler o material.
15	Resumos.
6	Escrevendo várias vezes a mesma coisa; fazendo cópia.
4	Assistindo vídeos.
2	Fazer comparações com experiências vividas no dia-a-dia; lembrar da aula; ler

	anotações de classe; pesquisar outras fontes; construir e responder questionário; prestar atenção nas aulas.
1	Falar sobre o assunto; questionários; fazendo relações pela lógica; pedindo para alguém ler o material; explicando para si, o que entendeu; grifando.

FONTE: Elaborada pela Autora.

Os dados desses levantamentos permitem inferir que esse grupo considera, em sua maioria, apenas a aprendizagem formal e que aprender está ligado diretamente a avaliação bimestral, formal, da instituição. Aprende-se apenas quando vai se preparar para a prova. Pode-se inferir também que foi esse o modelo de aprendizagem que o grupo herdou da Educação Básica.

O período de investigação trouxe subsídios para reflexão e pesquisa. Fica claro que ampliar a compreensão das características e necessidades do aluno, provoca indagações a respeito da responsabilidade do professor em fazer que se concretize a maior característica da educação quando falamos em escolaridade: a de levar cada sujeito que a ela se inscreva, ao desenvolvimento da aprendizagem e a apropriação do conhecimento. Esta responsabilidade independe da particularidade de qualquer aluno, pois cada um a seu tempo, a sua forma, a partir de suas necessidades, potencialidades e limitações deve ser devidamente acolhido e apresentado aos conhecimentos para que com estes, desenvolva uma relação cordial, de preferência prazerosa e acima de tudo, duradoura.

O professor, em sua formação, busca minimamente se apropriar de conhecimentos que garantam sua ação pedagógica e, quase que invariavelmente, ao iniciar sua carreira profissional assume um papel que o condiciona a construir suas aulas para o conjunto classe.

Buscando contribuir para a reversão deste quadro, pretende-se construir uma proposta de formação continuada para o professor da educação básica que: a) permita sua compreensão da tipologia junguiana e a conseqüente necessidade de se trabalhar de forma diversa em sala de aula e b) apresente um repertório de metodologias que permita ao professor considerar a diversidade de estratégias em sua ação pedagógica.

Este estudo se propõe a apresentar ao professor um conhecimento a mais para ampliar a compreensão das características de seu aluno, e ampliar o repertório de possibilidades de metodologias para ensinar, podendo dessa forma contribuir para o acesso a estilos de aprendizagem diversos, numa atuação contra o fracasso

escolar, a favor da inclusão e a favor de uma maior complexidade para o processo ensino aprendizagem.

O estudo é uma aproximação da teoria junguiana e em particular, de sua tipologia com o processo de ensinar e aprender no ensino fundamental e por isto representa uma possibilidade a mais de contribuição para atender as necessidades da educação.

Os levantamentos realizados demonstram as possibilidades diagnósticas e de intervenção em relação a características e necessidades de estilos de aprendizagem diferentes, relacionados aos tipos psicológicos de um grupo de alunos.

Essas observações parecem indicar uma possível aceitação para a proposta de formação para os professores a partir dos pressupostos elaborados nesta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa que está articulada à linha de pesquisa “Docência e práticas interdisciplinares” teve o objetivo de conhecer a teoria junguiana concernente às questões de Educação e Ensino – as quais ainda não foram explicitadas pelos estudiosos da área da psicologia, do ensino e educação, necessitando de novas pesquisas que revisitem os conceitos junguianos e disseminem suas ideias. Sendo assim, foram tomados os conceitos de Jung sobre educação, aprendizagem e tipos de personalidade a fim de estabelecer um diálogo com esses conceitos. Este estudo identificou que Jung entende a educação em três dimensões: a educação pelo exemplo, a educação coletiva consciente e a educação individual, abordando nesta dissertação a dimensão coletiva, por compreendê-la como o lugar onde se encontra a educação escolar.

Em relação ao conceito de aprendizagem, a concepção de Jung aproxima-se à de Piaget à medida que o autor acredita que a criança é capaz de interagir com o meio para realização de suas necessidades. Essa interação identificada como ajustamentos ou disposições está associada respectivamente às atitudes extrovertida e introvertida, possíveis na interação do sujeito com o meio por intermédio de sua relação com os objetos. Os ajustamentos ou disposições podem relacionar na, teoria junguiana, sua tipologia com sua concepção de aprendizagem.

O tipo extrovertido, segundo Zacharias (2006b) presta atenção a várias coisas ao mesmo tempo, sempre busca estimulação no ambiente, prefere aulas dinâmicas e gosta de falar mais do que escrever ou ler. Pode ter pouca capacidade de concentração, interessando-se por uma grande variedade de temas. Tende a gostar de trabalhos orais e apresentações de seminários e elabora suas ideias pelo diálogo com outras pessoas. Já o introvertido, segundo o mesmo autor, presta atenção em poucas coisas de cada vez, recusando estimulações novas do ambiente; prefere atividades que permitam a reflexão e a leitura do que falar. Possui muita capacidade de concentração, aprofundando-se em assuntos que se interessa. Suporta bem as atividades rotineiras, gosta de trabalhos individuais e escritos e elabora suas ideias por meio de observação e leitura.

Com as atitudes extrovertido e introvertido, Jung identifica e reúne as funções da consciência: pensamento, sentimento, sensação e intuição, criando conjuntos que apontam maior especificação de característica de cada tipo.

A hipótese desta pesquisa foi a de que o conhecimento a respeito dos tipos psicológicos pode auxiliar na compreensão das potencialidades e limitações do sujeito. Ampliando-se esse conhecimento para a educação, ensino e aprendizagem, ao tomar ciência da tipologia junguiana, o professor do ensino básico pode compreender melhor os estilos de aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, replanejar e escolher estratégias para atender a diversidade de alunos que se encontram sob seus cuidados. Neste sentido, o conhecimento da tipologia junguiana e suas implicações para a educação e o processo de ensino aprendizagem podem ser de grande contribuição na formação e conseqüente ação pedagógica dos docentes, podendo propiciar uma melhor mediação na aprendizagem.

Esta pesquisa propõe uma inovação porque pensa na criança e no adolescente, sujeitos que ainda não foram alvo de estudos nessa perspectiva, como citado ao longo do trabalho. Para que esta reflexão se amplie, este estudo originou material que se propõe a capacitar o professor do ensino básico, dando-lhe condições para compreender a diversidade de seus alunos e, em conseqüência, seus estilos de aprendizagem pelo viés da tipologia junguiana.

Os dados levantados por meio da aplicação de questionários permitem inferir que o grupo estudado considera, em sua maioria, apenas a aprendizagem formal e que aprender está ligado diretamente a avaliação bimestral, formal, da instituição. Aprende-se apenas quando vai se preparar para a prova. Pode-se inferir também que foi esse o modelo de aprendizagem que o grupo herdou da Educação Básica. Fica claro que ampliar a compreensão das características e necessidades do aluno provoca indagações a respeito da responsabilidade do professor em levar cada sujeito a apropriação do conhecimento. Esta responsabilidade independe da particularidade de qualquer aluno, pois cada um a seu tempo, a sua forma, a partir de suas necessidades, potencialidades e limitações deve ser devidamente acolhido e apresentado aos conhecimentos, buscando-se assim garantir que a ação pedagógica seja frutífera.

Como produto desta pesquisa, foi elaborado um manual que sugere caminhos para o professor ampliar suas reflexões sobre o que se ensina e como se ensina tendo em vista os tipos psicológicos e os estilos de aprendizagem.

O produto construído pode ser identificado como um manual que além de apresentar a tipologia junguiana, ainda pretende mostrar diferentes métodos que auxiliem o professor a diversificar a sua ação pedagógica e desta maneira contribuir para uma melhor qualidade de ensino.

9 PROPOSTA**MESTRADO PROFISIONAL****PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL****MANUAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE TIPOS PSICOLÓGICOS E
MÉTODOS PARA ENSINO****Sandra Maria Bezerra da Silva
CEUBAN - Santos**

SANDRA MARIA BEZERRA DA SILVA

IRENE DA SILVA COELHO

**MANUAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE
TIPOS PSICOLÓGICOS E MÉTODOS PARA ENSINO**

UNIMES

2019

Silva, Sandra Maria Bezerra da

Manual para professores da educação básica sobre tipos psicológicos e métodos para ensino

Silva/ Sandra Maria Bezerra da.- Santos, 2019.113 fls.
Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Metropolitana de Santos. Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: 1. Tipos psicológicos. 2.Jung. 3.Ensino Fundamental. 4.ensino. 5.aprendizagem.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fluxo de Energia: Consciente e Inconsciente.....	92
FIGURA 2 – Quadro de Algumas Características dos Tipos Extrovertido e Introverso.....	93
FIGURA 3 – Quadro de Algumas Características das Funções Pensamento e Sentimento.....	95
FIGURA 4 – Quadro de Algumas Características das Funções Sensação e Intuição.....	96
FIGURA 5 – Quadro de Algumas Características de alunos Extrovertidos e Introversos.....	106

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	78
1 CONHECENDO JUNG	80
2 JUNG: EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM	82
2.1 EDUCAÇÃO.....	82
2.2 APRENDIZAGEM.....	85
3 TIPOS PSICOLÓGICOS DE JUNG	88
3.1 ESTUDOS ORIGINADOS A PARTIR DOS TIPOS JUNGUIANOS.....	88
3.2 OS TIPOS PSICOLÓGICOS NA TEORIA JUNGUIANA.....	91
3.2.1 Atitude.....	91
3.2.1.1 Introversão.....	92
3.2.1.2 Extroversão.....	92
3.3 FUNÇÕES DA CONSCIÊNCIA.....	94
3.3.1 Funções Racionais: Pensamento e Sentimento.....	94
3.3.2 Funções Irracionais: Sensação e Intuição.....	96
4 MÉTODO DE ENSINO E AS METODOLOGIAS ATIVAS	99
4.1 METODOLOGIAS ATIVAS	101
4.1.1 Ensino sob medida (Just in time teaching).....	102
4.1.2 Instrução por pares ou colegas (Peer Instruction).....	102
4.1.3 Scale Up.....	103
4.1.4 Sala de aula invertida.....	103
4.1.5 Aprendizagem Baseada em Problemas.....	103
5 O TRABALHO PEDAGÓGICO E A TIPOLOGIA JUNGUIANA	104
5.1 TIPOLOGIA NA INFÂNCIA.....	104
5.2 TIPOLOGIA E APRENDIZAGEM.....	105
5.3 TIPOLOGIA DO PROFESSOR.....	106
CONSIDERAÇÕES	108
REFERÊNCIAS	109

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

O presente **Manual para professores da educação básica sobre tipos psicológicos e métodos para ensino** é o produto da pesquisa realizada durante o curso do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

A pesquisa intitulada “As relações entre os tipos psicológicos de Jung e sua articulação com os processos de aprendizagem e ensino”, teve como objetivo conhecer a teoria junguiana concernente às questões de Educação e Ensino e realizar uma aproximação entre a teoria do psicólogo Carl Gustav Jung e a atual dinâmica de ensino e aprendizagem do Ensino Básico, estabelecendo relações entre os conceitos junguianos de educação, tipos psicológicos, aprendizagem e os métodos de ensino, com o intuito de ampliar o olhar e as possibilidades de ação do professor no Ensino Básico, a pesquisa investigou as dificuldades de um grupo de alunos do curso de Pedagogia ao mesmo tempo que os aproximou da teoria dos tipos psicológicos de Jung com o intuito de que o grupo reconhecesse, em sua própria dinâmica de aprendizagem, as características pessoais com as quais poderia contar que facilitassem seu processo de aprendizagem e percebessem a importância de conhecer os tipos psicológicos e sua relação com o processo de aprendizagem.

O esperado é que, por intermédio do autoconhecimento, o grupo compreendesse melhor como aprende e usasse o conhecimento adquirido como suporte para melhoria de sua aprendizagem e aperfeiçoasse sua ação pedagógica, reconhecendo a diversidade de seu aluno quanto à aprendizagem e, conseqüentemente, ampliassem as possibilidades de abordagem e acompanhamento da aprendizagem dos alunos que ficassem sob seus cuidados (as alunas já realizavam estágio na educação infantil e ensino fundamental).

O presente manual pretende colaborar com a capacitação de professores do Ensino Básico tanto em sua graduação quanto em sua formação continuada.

Buscando contribuir para a formação continuada do professor da educação básica, o manual pretende: a) oferecer subsídios para a compreensão da tipologia junguiana; b) apresentar um repertório de metodologias, que por razões diversas foram desconsideradas pelos professores, e outras mais “modernas” que possam contribuir para melhoria do processo ensino e aprendizagem, tornando suas estratégias de trabalho mais diversificadas.

Sendo assim, o professor poderá, por meio deste manual, reconhecer alguns aspectos subjetivos do ser humano que podem ajudá-lo na ampliação do conhecimento de si mesmo, dos seus alunos e das potencialidades do processo ensino aprendizagem.

1 CONHECENDO JUNG

Carl Gustav Jung nasceu na Suíça no dia 26 de julho de 1875. Seus pais foram o pastor Johann Paul A. Jung e Emilie Preiswerk. O pai era religioso, culto e introspectivo e a mãe apresentava dois temperamentos distintos: amável, humana e submissa e forte, capaz de qualquer coisa, chegando a causar-lhe temor.

Desde pequeno, Jung foi acostumado a ler livros de filosofia na biblioteca de seu pai e já prestava atenção em seus sonhos. Sempre foi dado a examinar vários aspectos de uma questão e abordava um mesmo assunto de diferentes formas. Aos vinte anos cursou medicina, optando pela psiquiatria. Recém-formado ingressou na Clínica de Burghölzli, em Zurique e, ao final de cinco anos, já era médico chefe da psiquiatria, tendo passado pelos cargos de segundo assistente, primeiro assistente e médico chefe do hospital. Casou-se com Emma com quem teve quatro filhas e um filho. Emma, além de grande companheira, também se envolveu profissionalmente com a psicologia analítica, chegando a proferir conferências e produzir alguns livros.

Durante cinco anos, teve uma parceria intelectual e profissional com Freud que resultou em enriquecimento intelectual para ambos. Romperam a parceria por divergência em suas ideias.

Somente em 1907 Jung entrou em contacto pessoal com Freud. No dia 27 de fevereiro daquele ano Jung visitou Freud em Viena, e esta primeira visita prolongou-se por treze horas a fio de absorvente conversação. Freud logo reconheceu o alto valor de Jung e viu no suíço, no não judeu, o homem adequado para conduzir avante a psicanálise. Mas sobretudo viu nele "um filho mais velho", um "sucessor e príncipe coroado" (carta de Freud à Jung, datada de 16.4.1909). (SILVEIRA, 1988, p. 15)¹⁰

Jung era um homem culto, falava várias línguas e dialetos, viajou muito estudando diversas culturas ampliando a sua visão de homem. É incontestável a enorme contribuição de Jung para a Psicologia que vem ganhando grande destaque no século XXI por estudiosos do mundo inteiro.

¹⁰ NISE DA SILVEIRA: médica psiquiatra brasileira. Reconhecida mundialmente por sua contribuição à psiquiatria, revolucionou o tratamento mental em nosso país e foi responsável pela introdução do pensamento junguiano no Brasil. Escreveu dez livros, destacando-se *Jung: Vida e Obra* (livro introdutório ao pensamento Junguiano e Imagens do Inconsciente com 271 Ilustrações, apresenta sua longa experiência vivida no hospital psiquiátrico.

Dentre as muitas pesquisas desenvolvidas por Jung em relação à estrutura da psique humana, neste estudo destacamos sua concepção de tipos psicológicos.

Em 1920, aparece TIPOS PSICOLÓGICOS. Poder-se-á dizer que este livro funciona como uma compensação ao período de excessiva introversão, forçada pelas experiências interiores, pois trata de entender as relações do homem com outros homens, com as coisas e com o mundo. (SILVEIRA, 1988, p. 18)

Recentemente o cinema brasileiro teve acesso a algumas ideias de Jung por intermédio do filme “Nise – o coração da loucura” (2015) do diretor Roberto Berliner, com a atriz Glória Pires interpretando a Dra. Nise da Silveira (1905 – 1999) que ao voltar a trabalhar em um hospital psiquiátrico no subúrbio do Rio de Janeiro, após sair da prisão, propõe uma nova forma de tratamento aos pacientes que sofrem da esquizofrenia, eliminando o eletrochoque e lobotomia. Seus colegas de trabalho discordam do seu meio de tratamento e a isolam, restando a ela assumir o abandonado Setor de Terapia Ocupacional, onde dá início a uma nova forma de lidar com os pacientes, através do amor e da arte. Nise da Silveira foi uma médica psiquiatra brasileira. Reconhecida mundialmente por sua contribuição à psiquiatria, revolucionou o tratamento mental em nosso país e foi responsável pela introdução do pensamento junguiano no Brasil. Escreveu dez livros, destacando-se *Jung: Vida e Obra* (livro introdutório ao pensamento Junguiano e *Imagens do Inconsciente* com 271 Ilustrações, apresenta a longa experiência vivida pela Dra. Nise no hospital psiquiátrico.

É preciso lembrar que o pensamento de Jung vem sendo largamente explorado pela medicina, psicologia, artes e educação.

2 JUNG: EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

Este capítulo traz as concepções de Jung sobre Educação e Aprendizagem, dialogando com os pressupostos de Piaget e Vygotsky. O objetivo do capítulo é estabelecer relações entre os três teóricos, buscando assim articular seus conceitos com as ideias defendidas nesta dissertação.

2.1 EDUCAÇÃO

A palavra educação é abrangente e tem sido usada, ao longo do tempo, tanto relacionada a aspectos individuais quanto sociais. Com relação ao sentido, tem sido relacionada ao sentido individual quando se refere ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada pessoa, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade. Por exemplo, quando admiramos a postura de um jovem, muitas vezes podemos dizer – Nossa! Como esse jovem é educado. No sentido Social, a educação é a ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações jovens, orientando sua conduta, por meio da apropriação do conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social, possibilitando que tudo aquilo que foi desenvolvido culturalmente por um grupo seja transmitido para as gerações mais jovens.

Numa sociedade complexa, com muitos conhecimentos e tecnologia acumulados, fica difícil transmitir todo esse conhecimento para crianças e jovens e por isso, uma parte desse patrimônio cultural é transmitida por um modelo de educação sistematizada, garantindo a apropriação dos conhecimentos junto às novas gerações. Esse movimento é realizado pela Escola, instituição social criada para educar e ensinar.

A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino¹¹ com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais. (LIBÂNEO, 2009, p. 24).

¹¹ A instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução. (LIBÂNEO, 2009, p. 23)

É a Pedagogia, que tem como seu objeto de estudo a Educação, que nos dá ciência, desde a antiguidade, dos teóricos que nos apresentam através dos tempos, todas as peculiaridades da Educação. Muitos nomes, se destacam em uma lista obrigatória de teóricos, para os cursos de formação do professor. Dentre eles, obrigatoriamente, vamos encontrar Piaget e Vygotsky, mas, certamente bem menos ou até não encontramos o nome de Jung.

As preocupações de Carl Gustav Jung com a Educação se evidenciam no volume XV das Obras Completas: O desenvolvimento da Personalidade, que reúne algumas conferências, por ele realizadas, entre 1910 e 1932. Nesta obra, encontramos a sua preocupação com o desenvolvimento infantil, com a educação, com o processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente com o professor e com o aluno.

Para Jung (1921/1987), a educação pode acontecer de três maneiras: a educação pelo exemplo, a educação coletiva consciente e a educação individual.

A educação pelo exemplo acontece de forma inconsciente, pois aquele que aprende segue, imita o modelo que espontaneamente é apresentado por pais, irmãos, amigos, professores e até mesmo pela mídia. Quanto mais aquele que aprende se identificar com pai, mãe, irmão ou professor, entre outras pessoas que o cercam, mais ele vai seguir o modelo apresentado, inconscientemente.

Esta espécie de educação ocorre espontaneamente e de modo inconsciente; por isso é também a forma mais antiga e talvez a mais eficaz de toda e qualquer educação. Está em concordância com este método o fato de a criança se identificar mais ou menos com seus pais, do ponto de vista psicológico. Esta propriedade característica é a que mais se destaca entre as qualificações da psique primitiva. Porque a educação inconsciente pelo exemplo se fundamenta em uma das propriedades primitivas da psique, será este método sempre eficiente, mesmo quando todos os outros métodos diretos falharem. (JUNG, 1928/2008, p. 155).

A educação coletiva consciente é aquela que trabalha com regras, princípios e métodos. Estas características resumem a escolarização formal que acontece de maneira coletiva e/ou atendendo ao coletivo. Nesse tipo de educação, as pessoas receberão o conhecimento para que entendam e correspondam a sociedade em que estão inseridos.

A educação coletiva é indispensável e não pode ser substituída por nenhuma outra coisa. Vivemos na coletividade humana e precisamos de normas

coletivas, do mesmo modo que devemos ter uma linguagem comum. Jamais devemos renunciar ao princípio da educação coletiva para favorecer o desenvolvimento da índole individual, por mais que desejamos que certas qualidades preciosas do indivíduo não sejam sufocadas pela educação coletiva. [...] Pode-se, pois, afirmar tranquilamente que a educação coletiva representa algo de indubitavelmente útil e que para muitos indivíduos é o suficiente. (JUNG, 1928/2008, p. 156 e 157).

A educação individual é destinada para aqueles, cuja educação coletiva não atenda adequadamente, crianças e jovens que por motivos diversos resistem à educação coletiva, incluindo aqueles que possuem talentos diferenciados, crianças superdotadas ou com altas habilidades.

Neste tipo de educação devem passar para segundo plano todas as regras, os princípios e métodos coletivos, pois o que se pretende é desenvolver é a índole específica do indivíduo; opõe-se, portanto, ao que se pretende na educação coletiva: dar a todos o mesmo nível e a uniformidade. (JUNG, 1928/2008, p.157).

Além das três categorias citadas, Jung (2008) apresenta ainda a educação para a personalidade, entendendo esta pela:

Realização máxima da índole inata e específica de um ser vivo em particular. Personalidade é a obra a que se chega pela máxima coragem de viver, pela afirmação absoluta do ser individual, e pela adaptação, a mais perfeita possível, a tudo que existe de universal, e tudo isto aliado à máxima liberdade de decisão própria. (JUNG, 1928/2008, p.177).

Jung (1928/2008) acredita que a educação formal pode auxiliar no processo de desenvolvimento da consciência, considerando que a educação para a personalidade deva se apresentar como ideal pedagógico de desenvolver as potencialidades inatas dos educandos, à medida que estes vão se descobrindo como seres únicos, capazes de contribuir de forma particular para a sociedade.

Na educação para a personalidade, Jung acrescenta que os professores, eles mesmos, deveriam ter sido educados para esta modalidade, caso contrário, podem conduzir seus alunos por uma educação autômata, privilegiando a repetição de comportamentos e conhecimentos, em vez de construir conhecimentos e desenvolver a criatividade. Sem utilizar o mesmo termo, aponta para a necessidade da formação continuada do professor dentro da perspectiva de desenvolver sua personalidade.

Jung diz que os educadores foram educados, mas afirma que não se pode dizer que todos eles sejam personalidades, uma vez que tiveram a mesma educação defeituosa que as crianças a quem estão incumbidos de educar. Afirma, entretanto, que a educação possui uma orientação falha, que vê apenas a criança que deve ser educada, sem levar em consideração a carência em relação à educação do educador adulto. (LAUFER, 2017, p.10)

Fica assim evidente a necessidade de formação contínua, pois o sujeito que ensina precisa reconhecer em si mesmo suas potencialidades e dificuldades, para que possa desta forma, empaticamente, compreender as necessidades de seus alunos. Educar para personalidade é tarefa do adulto que, supostamente já atingiu este desenvolvimento.

Jung não foi propriamente um teórico da educação, mas algumas de suas proposições sobre a personalidade podem ser úteis neste estudo.

2.2 APRENDIZAGEM

Pensar em aprendizagem por intermédio da perspectiva junguiana nos leva a falar da relação do sujeito com o objeto e por este caminho, Jung entende como Piaget que a atitude do sujeito frente ao objeto é de natureza biológica.

A relação entre sujeito e objeto é, biologicamente considerada, uma relação de ajustamento, uma vez que toda relação entre sujeito e objeto pressupõe sempre efeitos modificadores de um sobre o outro. Essas modificações constituem o ajustamento. (JUNG, 1921/1987, p. 388)

Assim como Piaget, Jung acredita que a criança seja capaz de interagir com o meio na tentativa de realização de suas necessidades ainda primitivas, como alimentação, conforto e descanso. Essa interação, nomeada por Jung como ajustamento pode se dar de duas formas ou disposições.

As disposições típicas a respeito do objeto são, portanto, processos de ajustamento. A natureza conta com dois caminhos fundamentais e distintos de ajustamento e de possível resistência ao mesmo, por parte dos organismos. Um caminho é o da fecundidade intensificada, com um poder de defesa e duração de vida relativamente escassos em cada indivíduo; o outro caminho é o da dotação do indivíduo com múltiplos meios de conservação própria, mas de fecundidade relativamente diminuta. (JUNG, 1921/1987, p. 388)

As duas formas ou disposição de ajustamento do indivíduo ao meio, indicam, respectivamente as atitudes extrovertida e introvertida, possíveis na interação do sujeito ao meio por intermédio da sua relação com os objetos.

Esse contraste biológico não só nos dá uma analogia como também uma base geral para os nossos meios de ajustamento psicológico. Eu gostaria de cingir-me, neste ponto, a uma referência geral, quer dizer, por uma parte, à particularidade de entrega constante de si mesmo que singulariza o extrovertido e, por outra parte, à tendência para defender-se das solicitações exteriores e evitar toda a emissão de energia que se dirija diretamente ao objeto, que caracteriza o introvertido. (JUNG, 1921/1987, p. 388)

Jung (1921/1987) identifica que desde os primeiros anos da infância, até mesmo nos primeiros meses, já é possível observar-se e, algumas vezes, reconhecer com segurança qual a disposição de ajustamento com o objeto apresentada, preferencialmente, pelo indivíduo e que vai perdurar ao longo de sua vida. Destaca ainda, que tal preferência não pode ser creditada a influência materna ou paterna, uma vez que irmãos, desde muito cedo, apresentam tipos de atitudes completamente distintos de relação a interação com o objeto.

Ainda na mesma obra, não descarta a importância da influência dos pais, porém destaca que a disposição natural da criança frente ao objeto, na maioria das vezes, prevalecerá. Uma insistente influência contrária à disposição original da criança vinda por parte dos pais, poderá desencadear uma neurose no sujeito.

Em última análise, portanto, haverá de atribuir à disposição individual, dada a maior igualdade de condições externas, a inclusão das crianças num ou noutro tipo. Só tenho em vista, naturalmente, os casos que se dão em condições normais. Sob condições anormais, quer dizer, onde estiverem em causa disposições extremamente e, portanto, anormais das mães, pode-se impor aos filhos uma disposição relativamente idêntica, violentando a disposição individual que porventura teria escolhido outro tipo se não tivesse havido a intervenção de perturbadoras influências exteriores e anormais. Sempre que se verifica semelhante falsificação do tipo, imposta por uma influência estranha, o indivíduo acabará geralmente neurótico, com o decorrer do tempo, e sua cura só será possível restaurando nele a disposição que naturalmente lhe correspondia. (JUNG, 1921/1987, p. 388)

Permeando a obra de Jung e Vygotsky, percebe-se uma forte consideração dos acontecimentos sócio históricos para a compreensão do desenvolvimento e conseqüentemente da aprendizagem humana. A preocupação com os acontecimentos históricos e culturais para a compreensão de um homem psicológico está presente em toda obra de Jung.

O homem leva sempre consigo toda a sua história e a história da humanidade. Com efeito, o fator histórico representa uma necessidade vital à qual compete responder a com sábia economia. Ao passado deve ser consentido, de algum modo, que fale e conviva no presente. (JUNG, 1921/1987, p. 395)

A teoria analítica junguiana e, conseqüentemente, sua tipologia numa aproximação com o ensino e aprendizagem, vem sendo estudada e explorada por alguns pesquisadores e educadores brasileiros, sendo o caso de:

- Suely Moreira (1989), que publicou “Da clínica a sala de aula: uma investigação antropológica” onde se fundamenta na tipologia junguiana para mostrar a relação existente entre professor, aluno e a aprendizagem.
- Carlos Byington (1996) que fundamentado na psicologia junguiana desenvolveu a Pedagogia Simbólica que, segundo Andrade (2010) baseia-se no desenvolvimento da personalidade e contempla vários aspectos da vida, relacionando simbolicamente, conteúdos ensinados e a vida em sua totalidade e potencialidade, incentivando práticas interdisciplinares.
- Claudio Saiani (2002) que publicou “Jung e a Educação: uma análise da relação professor/aluno”.
- Claudete Sargo (2005) que publicou “O berço da aprendizagem; um estudo a partir da psicologia de Jung” onde analisa as dificuldades de aprendizagem nas crianças.
- José Jorge Zacharias (2006b) que em um de seus livros sobre tipologia, reserva um capítulo para falar de educação, chegando a propor uma didática tipológica.
- Em uma proposta de estratégias e atividades práticas, Céline Larthiois (2008) publicou “Exercícios de pedagogia profunda: uma inclusão da alma na educação”.

Moreira (1989), Byington (1996), Saiani (2002), Sargo (2005), Zacharias (2006b) e Lorthiois (2008) são alguns pesquisadores que indicam que a psicologia analítica tem muito a contribuir para a Educação e o processo ensino aprendizagem.

3 OS TIPOS PSICOLÓGICOS DE JUNG

A preocupação de professores com seus alunos e a apropriação do conhecimento vem crescendo a cada dia seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Os apelos crescentes das novas tecnologias e novas mídias levam o alunado a se distanciar do modelo de ensino aprendizagem oferecido pela maioria das escolas e pela maioria dos professores.

Além do conhecimento teórico e prático de suas disciplinas, do conhecimento das características de desenvolvimento de pensamento da faixa etária com que trabalha e da compreensão de como se dá o processo ensino aprendizagem, faz-se necessário que o professor amplie seus conhecimentos em relação a questões subjetivas que podem interferir na compreensão e apropriação dos conhecimentos por parte de seus alunos.

Um aspecto subjetivo que pode interferir no processo ensino aprendizagem e que cabe ao professor ter conhecimento se refere ao tipo psicológico, uma vez que este pode oferecer subsídios sobre o estilo de aprendizagem de seu aluno. Segundo Zacharias (2006b), a tipologia indica como uma pessoa se orienta preferencialmente no mundo e na escola oferece uma leitura de como o sujeito realiza a interação e apropriação com o objeto de conhecimento.

Ao orientar-se pela tipologia junguiana, o professor tem indicadores de como “funciona” cada um de seus alunos no que se refere a sua interação e apropriação do objeto de conhecimento.

3.1 ESTUDOS ORIGINADOS A PARTIR DOS TIPOS JUNGUIANOS

Em 1942, o livro Tipos Psicológicos de Carl Gustav Jung serviu de base para Katharine Cook Briggs e sua filha Isabel Briggs Myers, ambas norte-americanas, a criarem o inventário The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) que aponta aspectos

da personalidade que levam ao autoconhecimento, destacando os pontos fortes e as dificuldades do sujeito, a fim de trabalhar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os tipos de personalidade apresentados pelo MBTI ratificam a diferença que existe entre as pessoas já estudadas por Jung.

Em todo nosso trabalho subsequente com tipos, Katharine Briggs e eu tomamos esses quatro pares de opostos como básicos. Não os inventamos nem os descobrimos. Eles são inerentes à teoria de Jung da função dos tipos, que é baseada em muitos anos de observação, que pareceram a ele sintetizar o conhecimento já existente da personalidade. Temos estado menos interessadas em definir os processos do que descrever os efeitos de cada preferência, tanto quanto pudemos observar ou inferir, e em usar as consequências mais acessíveis (não as mais importantes) para desenvolver os meios de identificar o tipo. (MYERS; MYERS, 1977, p. 46).

Na década de 80, o norte americano Richard Felder, incomodado com as desistências e repetências de alunos iniciantes do curso de engenharia em que era professor, desenvolveu, junto com Linda K. Silverman, baseados em estudos já existentes de estilos de aprendizagem e na teoria de Jung, (SENRA, 2008), um estudo, na tentativa de ajudar esses alunos. O produto deste culminou com a criação de um modelo de estilos de aprendizagem que vem sendo usado desde então por diversos pesquisadores. Esse modelo deu origem posteriormente ao um instrumento, desenvolvido por Felder e Soloman chamado ILS (Index of Learning Styles), para identificar os estilos de aprendizagem dos alunos. O Questionário de Estilos de Aprendizagem de Felder projeta a forma como os indivíduos preferem receber e processar a informação, em quatro dimensões.

- a) Ativo (esforço ao aprendizado, gosta de trabalhar em grupo) ou Reflexivo (aprende a pensar, prefere trabalhar sozinho ou com um ou dois parceiros);
- b) Sensitivo (concreto, prático, voltado para fatos e procedimentos) ou Intuitivo (conceitual, inovador, orientado para teorias e significados subjacentes);
- c) Visual (prefere representações visuais do material apresentado, tais como imagens, diagramas e fluxogramas) ou Verbal (prefere escrita e explicações comentadas);
- d) Sequencial (processo de pensamento linear, aprende com passos incrementais) ou Global (processo de pensamento holístico). (SCHMITT; DOMINGUES, 2016)

O conhecimento dos estilos de aprendizagem proposto por Felder visa facilitar a aprendizagem dos alunos. O perfil do aluno interfere na forma como ele se apropria do objeto de conhecimento e suas preferências interferem no seu estilo de aprendizagem. O estilo representa a diferença de cada pessoa em captar e

processar as informações recebidas no processo ensino aprendizagem. (FERREIRA, 2018; PITUBA, 2018; LOPES, 2002).

O norte americano David Kolb desenvolveu a teoria da aprendizagem experiencial e em 1984 publicou seu modelo de estilos de aprendizagem, entendendo que pessoas diferentes apresentam estilos particulares de aprendizagem (BATISTA; SILVA, 2010). Dando continuidade a seus estudos, criou um instrumento de investigação do estilo de aprendizagem: o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (CERQUEIRA, 2008). Entre os teóricos que destaca em suas pesquisas aparece o nome de Carl Gustav Jung como uma das fontes de seus trabalhos. (CERQUEIRA, 2008; BATISTA; SILVA, 2010).

Por exemplo, Kolb diz que sua teoria de aprendizagem experiencial e, portanto, o modelo de estilo de aprendizagem nela contido, constrói-se sobre a asserção de Carl Jung, segundo a qual estilos de aprendizagem resultam dos caminhos de adaptação no mundo preferidos das pessoas. Entre muitas outras correlações entre definições, Kolb pontua que a dimensão dialética 'Extroversão/Introversão' de Jung – (que apresenta e é medida no Indicador Modelo Myers Briggs) correlaciona-se com o modelo 'Ativo/Reflexivo' (fazer/observar) dialético (contínuo leste-oeste) de Kolb. (BATISTA; SILVA, 2010, p.10).

No Brasil, na década de 90, o psicólogo José Jorge de Moraes Zacharias, fundamentado na teoria junguiana e inspirado no inventário MBTI de Myers e Briggs desenvolveu o QUATI – Questionário de Avaliação Tipológica, publicado pela Vetor, em 1994, atendendo a necessidade de um instrumento de avaliação tipológica em português e adequado à realidade brasileira.

Em nosso meio, nos últimos anos tem se intensificado a procura pelo estudo da psicologia analítica e os campos de utilização de seus princípios têm se expandido para além dos consultórios de psicologia, atingindo o campo da psicologia organizacional e da aprendizagem. Assim, acreditamos que o uso prático da tipologia em muito contribuirá não só para o uso em clínica e psicoterapia, bem como para seleção de profissionais, para organização de grupos de trabalho, para avaliação profissional, para auxiliar na detecção e solução de conflitos nas organizações, para treinamento empresarial e remanejamento de pessoal, para a criação de programas de ensino-aprendizagem, para a orientação de professores e pais, para orientação vocacional e aconselhamento familiar. (ZACHARIAS, 1994, p.7)

A teoria dos tipos psicológicos de Jung, publicada pela primeira vez em 1921, despertou interesse e curiosidade, primeiro na área médica e gradativamente foi ampliando sua área de influência. Usada inicialmente como um indicador

comportamental para orientar o processo terapêutico no atendimento clínico, foi avançando para a área empresarial e para a área da Educação.

3.2 OS TIPOS PSICOLÓGICOS NA TEORIA JUNGUIANA

Jung distingue dois tipos de atitudes que o ser humano demonstra frente ao mundo, uma extrovertida e outra introvertida. Além destes dois tipos, Jung aponta quatro funções da consciência, a saber: pensamento, sentimento, sensação e intuição. A combinação das quatro funções com as duas formas de atitude indicadas, formam tipos específicos de personalidade. Cada um dos tipos de personalidade corresponde a um conjunto característico de atitudes de relacionamento com o mundo e dessa maneira existem pelo menos oito tipos de combinações. O autor designa os primeiros “como tipos gerais de disposição, que se distinguem pela direção dada a seus interesses e ao movimento da libido; os segundos serão designados como tipos funcionais”. (JUNG, 1921/1987, p. 386)

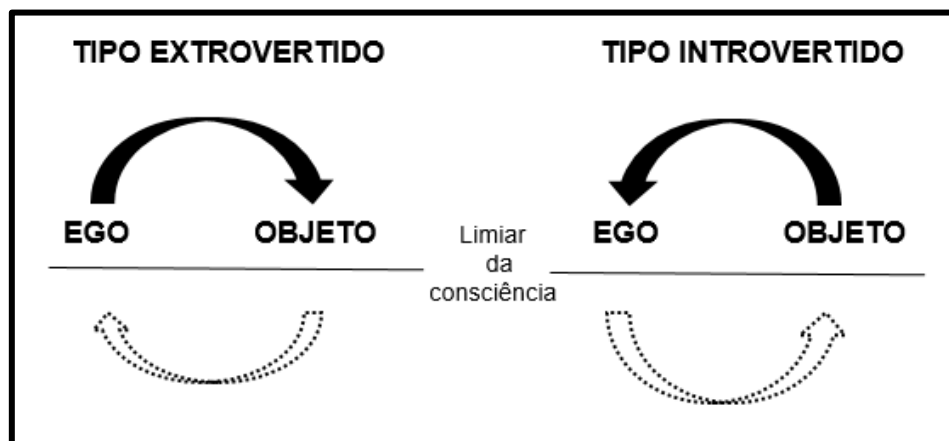
Desta forma, considerando primeiro a atitude frente ao mundo e em segundo a função da consciência, os oito tipos básicos formado por estas de combinações são: extrovertido pensamento; introvertido pensamento; extrovertido sentimento; introvertido sentimento; extrovertido sensação; introvertido sensação; extrovertido intuição; introvertido intuição.

3.2.1 Atitude

A Atitude é modo habitual com que o indivíduo age na vida através da direção da energia, o caminho de menor resistência, o seu temperamento. Jung identifica duas atitudes do indivíduo frente ao mundo: Extroversão e Introversão.

A atitude pode ser visualizada no diagrama proposto por Marie-Louise von Franz (Figura 1) que por meio de setas negras mostra o fluxo da energia na consciência e nas setas pontilhadas, o fluxo da energia no inconsciente. No tipo extrovertido sua atitude é dirigida partindo do Ego para o objeto e, no tipo introvertido, é o objeto que desencadeia a reação da atitude.

FIGURA 1 - FLUXO DE ENERGIA: CONSCIENTE E INCONSCIENTE



FONTE: VON FRANZ (2011, p. 32).

3.2.1.1 Introversão

O tipo introvertido considera o objeto (que se encontra fora dele), porém é a subjetividade que determinará sua atitude. Sua reação é interna, e pode não exteriorizar esta reação. O introvertido evita direcionar sua energia para o objeto, trata-se de uma tendência para defender-se das solicitações exteriores e evitar toda a emissão de energia que se dirija diretamente ao objeto, que caracteriza o introvertido. (JUNG, 1921/1987, p.388).

Os introvertidos não são guiados pelo objeto, ou seja, aquilo que está fora deles. Não aceita de imediato o que vem de fora, precisa antes, integrar o estímulo a sua estrutura interna para então assimilá-la e dar um retorno ao mundo externo. São mais calados e observadores. Os conhecimentos são processados silenciosamente e o introvertido não sente a necessidade de exteriorizá-los devido a alguma expectativa que se forme a sua volta, seu movimento é o de uma maior reflexão e uma menor ação.

3.2.1.2 Extroversão

O extrovertido é uma pessoa que se expõe, caracterizado por uma entrega constante, se orientando de acordo com os dados que capta do exterior. Suas decisões e ações são determinadas por situações objetivas. Vive diretamente ligado ao mundo exterior, dando maior importância ao objeto do que ao seu ponto de vista subjetivo. Apesar de ter opiniões subjetivas, estas perdem força para as condições objetivas exteriores. Jung (1921/1987, p. 393) explica que toda consciência do extrovertido está voltada para fora, onde toda determinação importante e decisiva sempre vem de fora.

O interesse e atenção do extrovertido estão voltados para pessoas, coisas e fatos que o cercam, sendo influenciado pelo mundo externo e colocando em segundo, terceiro ou quarto plano, os seus conhecimentos, experiências ou convicções subjetivas. Jung (1921/1987, p.393) adverte que o risco está em ser absorvido pelos objetos, perdendo-se ele próprio neles, totalmente.

Socialmente, o extrovertido recebe mais crédito do que o introvertido, mas, se o extrovertido não aprender a transitar pela introversão pode ter tanto prejuízo quanto o introvertido que não aprende a transitar pela extroversão. Bondía (2002) nos fala do sujeito moderno que é chamado a ser um homem para fora, para o objeto, que está sempre informado e que opina, mas que essa obsessão pela opinião anula as possibilidades de experiência fazendo com que nada lhe aconteça.

FIGURA 2 – Algumas Características dos Tipos Extrovertido e Introvertido

Extroversão	Introversão
• é impulsivo;	• é hesitante;
• é objetivo;	• é subjetivo;
• é impressionante;	• é impressionável;
• não pode compreender a vida até que a tenha vivido;	• não pode viver a vida até que a tenha compreendido;
• tem postura relaxada e confiante;	• tem postura reservada e questionadora;
• mergulha em experiências novas e não testadas anteriormente;	• precisa sondar o novo antes de decidir-se a entrar nele;
• tem atenção voltada para o mundo externo;	• tem atenção voltada para o mundo interno;
• tem interesse por acontecimentos objetivos;	• tem interesse por acontecimentos subjetivos;
• o mundo real é o das pessoas e coisas;	• o mundo real é o das ideias e impressões;
• tem impulso para a ação e prática;	• voltado para a reflexão e análise.

• primeiro age e depois pensa;	• primeiro pensa e depois pode ser que aja;
• reage prontamente aos estímulos ambientais.	• resiste a se deixar influenciar pelos estímulos ambientais;
• tende a desconsiderar suas necessidades mais internas.	• tende a desconsiderar as relações com os acontecimentos exteriores;
• é sociável, compreensível e acessível;	• é impenetrável, taciturno e distante;
• prefere lidar com coisas e pessoas a lidar com ideias e questões subjetivas.	• prefere lidar com ideias e coisas subjetivas a lidar com coisas e pessoas

Fonte: ZACHARIAS (2006b, p. 61)

3.3 FUNÇÕES DA CONSCIÊNCIA

A consciência permite ao ser humano ter ciência (informação) do que está a sua volta, de que se oriente na vida e se adapte às situações. As funções da consciência são subdivididas por Jung como funções racionais e funções irracionais. Pensamento e Sentimento são as funções racionais e Sensação e Intuição, as funções irracionais.

A sensação (isto é, a percepção sensorial) nos diz que uma coisa existe; o pensamento nos diz o que é essa coisa; o sentimento nos revela se essa coisa é agradável ou não; e a intuição dir-nos-á de onde ela vem e para onde vai. (JUNG, 1964, p.61)

Cada uma das funções pode apresentar variações quando conjugadas com a atitude introvertida ou extrovertida, estabelecendo então oito tipos psicológicos e não quatro. Outras variações podem elevar o número e peculiaridades de tipos se considerarmos outros fatores como: a segunda função.

Durante o desenvolvimento da psique uma das atitudes vai-se diferenciar, bem como uma das funções, que se vai tornar a função dominante ou principal. Uma outra função será desenvolvida com menos intensidade, tornando-se auxiliar da primeira. As outras duas não se desenvolverão na consciência, permanecendo assim, inconscientes. (ZACHARIAS, 2006b, p.57)

3.3.1 Funções Racionais: Pensamento e Sentimento

São consideradas funções racionais porque sua utilização depende de julgamento, análise, avaliação e consideração sobre o objeto. As funções racionais possibilitam que a relação entre sujeito e objeto seja articulada, isto é, a relação é caracterizada pela avaliação que o sujeito faz do objeto.

De maneira geral, segundo Zacharias (2006b, 2010) pode-se levantar como características de uma pessoa que tenha o tipo Pensamento como função principal que este seja um sujeito organizado, que gosta de estudar e investigar, geralmente é impessoal, interessando-se mais pelas “coisas” do que pelos relacionamentos. É prático, sendo mais forte, em habilidades executivas do que sociais, é um questionador, mesmo que em silêncio. Reprime ou desvaloriza o sentimento que é incompatível com o pensamento. É racional e organizado. A pessoa que apresenta como sua função principal o pensamento é alguém que gosta de resolver seus problemas com lógica. Sendo extrovertido ou introvertido, é o aluno que tende a não ter problema para se apropriar dos conteúdos trabalhados em sala de aula ou indicado para tarefas de casa.

Zacharias (2006b, 2010) indica que a pessoa que tem como primeira função, o Sentimento, de maneira geral tem facilidade de adaptar-se à vida social; é uma pessoa amigável mesmo em relações profissionais, tem valores elevados, uma ética percebida por todos e critério para entender as pessoas e avaliar as situações a sua volta. Está sempre pronto para ajudar o outro, às vezes esquecendo-se de si mesmo. Tem dificuldade de compreensão de coisas muito profundas, podendo ter dificuldade para estudar ou escrever com autonomia por não confiar na sua capacidade intelectual, costumando expor seu pensamento de forma simples. Apresenta uma tendência a concordar com o outro por acreditar que está certo, reprimindo ou desvalorizando seu pensamento. Valoriza mais o sentimento do que a lógica.

FIGURA 3 – Algumas Características das Funções Pensamento e Sentimento

Pensamento	Sentimento
• valoriza a lógica sobre o sentimento;	• valoriza o sentimento sobre a lógica;
• é impessoal;	• é pessoal;
• tem interesse em coisas e processos;	• tem interesse em pessoas e relações sociais;
• prefere dizer a verdade diretamente;	• prefere dizer a verdade indiretamente;
• é melhor executor que relações públicas;	• tem melhores relações públicas que executor;
• é questionador;	• é apaziguador;
• é crítico;	• é crédulo;
• tende a pensar que os outros estão errados;	• tende a pensar que os outros estão certos;

• é rápido e profissional;	• é calmo e afetivo;
• tem dificuldade em estabelecer amizades;	• tem facilidade em estabelecer amizade;
• é pouco sociável;	• é muito sociável;
• é organizador e lógico;	• é receptivo e afetivo;
• tem facilidade em lidar com lógica;	• tem facilidade em lidar com pessoas;
• parece frio e calculista;	• parece piegas e bajulador;
• é formal;	• é informal;
• é imparcial em seus julgamentos;	• é parcial em seus julgamentos;
• tem maior interesse no trabalho a ser realizado;	• tem maior interessa nas pessoas que trabalham;
• prefere a justiça.	• prefere a misericórdia.

Fonte: ZACHARIAS (2006b, p. 65 e 66).

3.3.2 Funções Irracionais: Sensação e Intuição

As funções Sensação e Intuição são consideradas irracionais por apreenderem a situação diretamente, sem a mediação de um julgamento ou avaliação. A pessoa reconhece o mundo pela precisão com que registra suas impressões nos órgãos sensoriais ou pelo inconsciente e baseia sua ação ou o não agir na intensidade da percepção. Segundo Jung (1921/1987, p. 431), “ o que determina sua ação é o que se limita, pura e simplesmente, ao que acontece, ao que não foi submetido a qualquer seleção por parte do juízo. ”. São funções mais determinadas pelo inconsciente.

Aquele que tem a Sensação como função principal é descrito por Zacharias (2006b, 2010), como observador e usa bem os sentidos em geral, tem a capacidade de perceber o mundo que o cerca com facilidade: pessoas, objetos, ambiente e é capaz de captar detalhes que outras pessoas não percebem. As pessoas apresentam dificuldades com mudanças, podem ser detalhistas ou lentas para realizar a tarefa com perfeição. Vivem o agora, tendo dificuldade para elaborar projetos para o futuro.

Segundo Zacharias (2006b, p. 100) “Jung define a intuição como um processamento de informação ultra-rápido que se dá em nível inconsciente; não é fácil sua definição consciente. ” Ainda Zacharias (2006b, 2010) aponta que, quem apresenta a Intuição como função principal traz como característica ser inquieto,

imaginativo e possuir uma dificuldade de viver o momento. É comum apresentar dificuldade no estudo de exigências do agora. Não tem gosto pela vida como ela é, desejando oportunidades e possibilidades. Pode ser indiferente ao que os outros fazem e não gostarem de ocupação que exija concentração. Apresenta disponibilidade a sacrificar o presente, sendo, geralmente, pouco persistente. A maioria das vezes não consegue concretizar o produto de sua inventividade.

FIGURA 4 – Algumas Características das Funções Sensação e Intuição

Sensação	Intuição
• é observador;	• é imaginativo;
• busca a estimulação dos sentidos;	• busca a inspiração criativa;
• é atento aos detalhes do ambiente externo;	• é atento às possibilidades e ao todo;
• percebe imediatamente a realidade sacrificando a inspiração;	• desloca-se facilmente para a mudança e inovação, sacrificando a realidade;
• gosta dos prazeres dos sentidos;	• é alheio aos prazeres dos sentidos;
• é imitativo	• é criativo;
• é muito influenciável pelo ambiente físico;	• é pouco influenciável pelo ambiente físico;
• tem dificuldade em adiar recompensas;	• esquece-se de suas necessidades físicas;
• é rotineiro;	• é inovador;
• apoia manifestações de luxo e beleza;	• apoia novas e arrojadas ideias;
• pode ser frívolo;	• pode ser alienado da realidade;
• é bom com equipamentos e máquinas;	• é bom com projetos e pesquisas;
• é pragmático;	• é teórico;
• é estável e convencional;	• é instável e arrojado;
• tem dificuldade em criar e imaginar.	• tem dificuldade em realizar e concretizar.

Fonte: ZACHARIAS (2006b, p. 63 e 64)

Apesar de todo ser humano ter a possibilidade de transitar nos quatro tipos de funções, uma delas se tornará dominante, principal, ao mesmo tempo que uma outra também se desenvolverá, porém com menor intensidade. Esta será identificada como função auxiliar. As outras duas não se desenvolverão na consciência. Vão existir no inconsciente. No trabalho clínico, psicoterápico, é possível desenvolver a

compreensão e o acesso as terceira e quarta função. A quarta função, também é conhecida como função inferior.

Zacharias (2006b) apresenta uma analogia entre os tipos psicológicos e as fases da lua que simplifica a compreensão da dominância do tipo psicológico.

A definição da lunação é em função da quantidade de luz que ela (lua) recebe do sol. Se entendermos a luz solar como consciência, teremos uma fase de plena consciência (lua cheia), outra fase de média luz tendendo para mais (quarto crescente), outra tendendo para menos (quarto minguante) e a última totalmente escura (lua nova).

Assim, a lua cheia corresponde a função superior ou mais desenvolvida, a quarto crescente à função auxiliar, a quarto minguante à função oposta a auxiliar e a lua nova a função inferior. (ZACHARIAS, 2006b, p. 68)

A função de maior luz é aquela que está à disposição do consciente e determina as principais características no modo de agir de uma pessoa. A função principal ou superior pode se manifestar de forma introvertida ou extrovertida.

4 MÉTODO DE ENSINO E AS METODOLOGIAS ATIVAS

O pressuposto deste trabalho é o de que um método depende dos meios de ensino disponíveis e, principalmente, das características daqueles que são alvo do processo de ensino e aprendizagem (participantes), do número de alunos em sala de aula, da sua idade, do seu nível de desenvolvimento sociocultural. Logo, os métodos de ensino não podem ser vistos como respostas definitivas para determinado contexto educacional, pois diferentes aspectos como os citados anteriormente devem ser considerados: “Pesquisas recentes comprovam que o modelo tradicional de ensino é cada vez mais obsoleto e incapaz de atender aos anseios e necessidades da sociedade moderna” (CHRISTOFOLETI et al., 2014, p. 190). Tal afirmação produz naqueles que estudam a questão interesse e instiga perguntas e reflexões a respeito do que seja necessário para a aprendizagem.

O termo método vem do grego *Méthodos* = caminho para chegar a um fim e se refere a um caminho para atingir um fim, um objetivo. Portanto, o método de ensino é um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto.

Haydt (2006) apresenta a classificação de Irene Cavalho (1973) que resume de forma objetiva os métodos em métodos individualizados, socializados e socioindividualizados de ensino.

a) Métodos individualizados de ensino — São aqueles que valorizam o atendimento às diferenças individuais e fazem a adequação do conteúdo ao nível de maturidade, à capacidade intelectual e ao ritmo de aprendizagem de

cada aluno, considerado individualmente. [...] b) Métodos socializados de ensino — São os métodos que valorizam a interação social, fazendo a aprendizagem efetivar-se em grupo. [...] c) Métodos socioindividualizados — São os que combinam as duas atividades, a individualizada e a socializada, alternando em suas fases os aspectos individuais e sociais. (HAIDT, 2006, p.147)

Ainda segundo Haydt (2006), o professor quando escolhe um procedimento de ensino¹², deve considerar quatro aspectos:

- a) adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem;
- b) a natureza do conteúdo a ser ensinado e o tipo de aprendizagem a efetivar-se;
- c) as características dos alunos, como, por exemplo, sua faixa etária, o nível de desenvolvimento mental, o grau de interesse, suas expectativas de aprendizagem;
- d) as condições físicas e o tempo disponível. (HAYDT, 2006, p.145)

Entende-se desta forma que a escolha dos métodos é de responsabilidade do professor que levando em consideração as singularidades de seu componente curricular, os recursos disponíveis e o perfil de seu alunado, tem condições de selecionar os métodos e técnicas que considerar mais adequados.

Seguem alguns exemplos de métodos propostos por Libâneo (1994) que podem, de acordo com a abordagem do professor, despertar a pró-atividade:

- Método de exposição pelo professor:
A atividade dos alunos é receptiva, não necessariamente passiva. Trata-se de procedimento didático que pode despertar o interesse quando o conteúdo exposto é vinculado às experiências dos alunos.
- Método de trabalho independente:
Consiste em tarefas propostas dirigidas e orientadas pelo professor .
- Método de elaboração conjunta ou conversação didática:
Nesta proposta é necessária a incorporação prévia pelos alunos dos objetivos a serem atingidos - pressupõe a dialogicidade.
- Método de trabalho em grupo:
Caracteriza-se pela troca de saberes, experiências, habilidades de trabalho coletivo responsável, e a capacidade de verbalização dos pontos de vista.
- Debate:

¹² Ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos. (TURRA et all, p.126)

Os alunos agrupados discutem um tema polêmico, defendendo uma posição.

- **Tempestade mental:**

A partir da proposição de um tema, os alunos devem dizer o que lhes vem a cabeça, sem preocupação nem censura mental, o professor anota as ideias e faz a análise, coletivamente, do que é relevante para prosseguir a aula.

- **Seminário:**

Os alunos preparam um tema para apresentá-lo à classe. Esta técnica pode estar associada a uma proposta metodológica de elaboração conjunta ou conversação didática, como também de exposição pelo grupo ou aluno.

É preciso potencializar o conhecimento através da mediação do professor e o contexto seja considerado como elemento nesse processo, pois o contexto da aprendizagem auxilia a construção do conhecimento, desde que não seja adotada uma postura da homogeneização em sala de aula, mas sim a de que a diversidade é elemento importante no processo.

Os métodos de ensino vêm se transformando com o tempo, acompanhando as mudanças, em uma realidade multifacetada, em uma nova versão de mundo que oferece a informação e o conhecimento na palma da mão, em poucos segundos.

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada. (MORAN, 2015, p.16)

A aula teórica expositiva, os livros, as dinâmicas de grupo em sala de aula, ainda tem o seu lugar, mas em tempo de Internet, *Tablets*, *Kindle*, TV por assinatura, TV interativa, plataformas digitais para canais particulares de vídeo, plataformas digitais de música e games interativos em tempo real, os métodos de ensino precisam se diversificar.

Entende-se que, se o docente utilizar o mesmo plano de aula e as mesmas estratégias inúmeras vezes, sem fazer uma reflexão sobre seus resultados e desdobramentos na aprendizagem dos estudantes, é possível que, nesse caso, sua ação se torne rotineira, automática e, logicamente, não terá um caráter ativo. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p.285)

Se o professor se utiliza apenas de métodos tradicionais, previsíveis, pode gerar um comportamento de passividade em seus alunos, por isso, as escolhas do professor devem priorizar a atividade do sujeito.

4.1 METODOLOGIAS ATIVAS

Para despertar a atividade do sujeito, a escola está buscando caminhos de mudança. Algumas realizam mudanças radicais no espaço físico, nas tecnologias e no corpo docente e outras escolas, que também percebem a necessidade de mudanças, buscam soluções intermediárias, suavizando as mudanças, segundo Moran (2015).

No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas... (MORAN, 2015, p. 15).

Nas Metodologias Ativas, o aluno é o centro do processo de aprendizagem, deixando de ser o expectador para ser o centro do processo; o aluno sente-se pessoalmente convocado, motivado; ao aluno são apresentadas situações de reflexão sobre alguma problemática da sua realidade. As Metodologias Ativas favorecem a interação constante entre os estudantes, exige inovação tanto do professor quanto do aluno e ao professor é reservado o lugar de um dinâmico mediador.

A seguir, são apresentados cinco métodos ativos sugeridos por Ferreria (2018b).

4.1.1 Ensino sob medida (Just in time teaching)

O professor disponibiliza o material previamente para os alunos para ser estudado antes da aula, o ideal é que o material seja diversificado (textos, vídeos, músicas, exercício, questionários virtuais, etc.), em uma segunda etapa se realiza uma discussão em sala de aula a partir das dúvidas e materiais produzidos pelos alunos e numa terceira etapa o professor complementa o tema com os conhecimentos, materiais e atividades que achar necessário. A sequência pode ser finalizada com uma questão desafiadora inédita ao processo.

4.1.2 Instrução por pares ou colegas (Peer Instruction)

Se constitui em um conjunto de etapas com objetivo de promover e trocar conhecimentos. Na etapa 1 o professor apresenta um breve resumo do tema a ser estudado; na etapa 2 o professor apresenta uma questão conceitual de múltipla escolha sobre o assunto estudado; na etapa 3, o professor dá o tempo de dois minutos para que os alunos respondam a questão em um cartão; na etapa 4, se menos de 30% das respostas estiverem corretas, o professor volta para a Etapa 1; entre 30% e 70%, os alunos devem discutir a questão com outros alunos (em pares) por poucos minutos e depois respondem outra vez a questão, acima de 70% de acertos, o professor passa para um novo teste e vai para a etapa 3.

4.1.3 Scale Up

Tem objetivo de gerar maior autonomia ao aluno, em vez de aulas expositivas, o professor apresenta atividades em power point para os alunos, observarem, refletirem e discutirem para aprenderem. A sala deve estar preparada fisicamente e com recursos para estudarem.

4.1.4 Sala de aula invertida

O professor grava aulas e deixa disponível na internet para os alunos explorarem antes da aula. Durante a aula, são realizadas discussões, atividades, troca de informações. Os vídeos utilizados para a aula ficam disponíveis para os alunos assistirem quantas vezes quiserem.

4.1.5 Aprendizagem Baseada em Problemas

Os alunos são acompanhados por um professor ou por um aluno. Na etapa 1 se apresenta o problema, na etapa 2 os alunos discutem e levantam hipóteses a respeito das causas desse problema, na etapa 3 os alunos avaliam suas hipóteses e as comparam com os dados do problema, na etapa 4 os alunos resolvem os problemas, se não conseguirem o professor faz uma explicação e discussão de alguns pontos, na etapa 5 o professor define um trabalho em grupo com o tema e dá orientações, na etapa 6 os alunos fazem uma pesquisa individualmente, na etapa 7 os alunos compartilham sua pesquisa com o grupo, na etapa 8 os alunos aplicam

as descobertas de conhecimento ao problema do início da atividade, na etapa 9, os alunos elaboram um produto com o que aprenderam e na etapa 10 os alunos realizam uma avaliação de todo o processo.

As Metodologias Ativas possibilitam a utilização de atividades que propiciam, ao professor, atender as necessidades pedagógicas da maioria dos alunos, respeitando suas individualidades, fortalecendo suas potencialidades e desenvolvendo aspectos ainda pouco desenvolvidos.

5 O TRABALHO PEDAGÓGICO E A TIPOLOGIA JUNGUIANA

Considerando, como Senra (2009) que os estudantes são caracterizados por estilos de aprendizagem significativamente diferentes, que enfocam diferentes tipos de informações, tendem a operar sobre a informação percebida de maneiras diferentes, e atingem a compreensão do assunto ensinado a velocidades diferentes (Senra, 2008, p. 16), uma das formas possíveis de identificar estes estilos é relacionando-os aos a tipologia junguiana.

É necessário entender que, em relação a tipologia, todas as pessoas devem ser estimuladas na experiência de características em perfis tipológicos diferentes dos seus tipos dominantes, visando a ampliação de suas possibilidades de ação no mundo.

Na escola, por intermédio da compreensão da tipologia junguiana, o professor tem uma ferramenta a mais para compreender o perfil de seus alunos.

5.1 TIPOLOGIA NA INFÂNCIA

Segundo Von Franz (1971), desde os primeiros anos, já é possível perceber a disposição da atitude de uma criança para a extroversão e introversão. E por volta de cinco anos já é possível identificar traços das funções ao perceber que a criança

se envolve mais em atividades que tem maior facilidade e adia ou transfere para outros, aquelas tarefas das quais não se sente tão capaz.

Naturalmente, as funções não aparecem tão cedo, mas por volta da idade do Jardim de Infância costuma ser possível observar o desenvolvimento de uma função principal, através da preferência por alguma ocupação ou pelo comportamento da criança diante de outra. As crianças, como os adultos, tendem a fazer com maior frequência o que podem fazer bem e evitar o que não podem. (VON FRANZ, 1971, p. 14).

Assim como o tipo psicológico pode facilitar ou dificultar a ação do adulto sobre o objeto de conhecimento, da mesma forma ocorre na criança. Agregar o conhecimento da tipologia junguiana na formação inicial e continuada do professor pode apresentar um caminho facilitador para a escolha de estratégias diversificadas que auxiliem efetivamente no processo ensino aprendizagem.

A prática está mostrando que cada criança, como acontece com o adulto, tem um jeito próprio de aprender e se relacionar. A Psicologia Analítica, para explicar, nos apresenta a tipologia. A medida que o educador descobre esse aspecto, procura entendê-lo e passa a atuar orientado por esses parâmetros, provavelmente estará estabelecendo uma relação professor-aluno mais profunda e descobrindo estratégias que tornarão o aprendizado mais eficaz e duradouro. (MOREIRA, 1989, p.44)

5.2 TIPOLOGIA E APRENDIZAGEM

Quando os educadores analisam, estudam e avaliam a aprendizagem no Ensino Fundamental, o fazem principalmente pelo ponto de vista cognitivo, sendo raro encontrarmos estudos que analisem a aprendizagem pelo ponto de vista subjetivo e menos ainda sobre o ponto de vista tipológico. Especificamente sobre a tipologia junguiana e o Ensino Fundamental I, encontramos apenas um estudo de Moreira (1989) com o objetivo de verificar como as diferenças individuais vinham sendo estudadas em sala de aula, dando atenção para o processo de alfabetização em uma primeira série do primeiro grau, verificando se a interação tipológica determinava o desempenho das crianças durante o processo de alfabetização, chegando a conclusão de que a teoria dos tipos psicológicos pode explicar os encontros e desencontros entre professor e alunos.

- a utilização do referencial da Psicologia Analítica em nossas escolas poderia subsidiar o trabalho de orientadores e professores, garantindo melhor interação e aprendizado em nossas escolas;
- a inclusão do referencial da Psicologia Analítica nos cursos de formação de educadores, poderia ampliar a consciência, e a capacitação profissional dos mesmos. (MOREIRA, 1989, p. 106)

Moreira (1989) entende ser possível para o professor aprender a identificar a atitude (extrovertida ou introvertida) e a função superior ou principal (pensamento, sentimento, sensação ou intuição).

Zacharias (2006b) identifica algumas características presentes em alunos no que se refere ao processo de aprendizagem. Algumas das características registradas por este autor em relação as atitudes extrovertida e introvertida serão indicadas a seguir na Figura 5.

FIGURA 5 – Algumas Características de alunos Extrovertidos e Introvertidos

Extrovertido	Introvertido
• presta atenção em várias coisas ao mesmo tempo;	• presta atenção em poucas coisas de cada vez;
• sempre busca uma nova estimulação no ambiente, pode ser confundido com hiperativo;	• sempre recusa nova estimulação do ambiente;
• prefere aulas dinâmicas onde possa falar mais do que escrever ou ler;	• prefere aulas aprofundadas em que possa mais refletir e ler do que falar;
• pode ter pouca capacidade de concentração	• possui muita capacidade de concentração
• interessa-se por uma grande variedade de temas;	• interessa-se por uma variedade pequena de temas de cada vez;
• não gosta de ficar em um mesmo tema por muito tempo, prefere a diversidade;	• suporta facilmente ficar repassando durante muito tempo o mesmo tema, gosta de aprofundar-se em assuntos que se interessa;
• tende de gostar de trabalhos orais e apresentações de seminários;	• gosta de trabalhos individuais e escritos;
• elabora ideias pelo diálogo com outras pessoas.	• elabora suas ideias por meio de observação e leitura.

Fonte: ZACHARIAS (2006b, p. 98 e 103)

Ao observar as características particulares de seus alunos é possível, ao professor, conhecendo a tipologia junguiana, identificar o tipo psicológico de seu aluno e desta forma entender que sua sala de aula é formada por diferenças que interferem diretamente na forma de aprender e, portanto, precisam de atenção.

5.3 TIPOLOGIA DO PROFESSOR

O professor, não sendo diferente de seus alunos, também tem seu tipo psicológico próprio e vivenciou, durante sua vida acadêmica e pessoal as facilidades e dificuldades características de sua tipologia. No desempenho de sua vida profissional, como docente, é diretamente influenciado por estas características e no confronto com seus alunos, as suas impressões são, por elas, influenciadas. Isso se verifica nos exemplos dados por Zacharias (2006b)

Professores introvertidos tendem a pensar que os alunos extrovertidos são muito dispersos e os extrovertidos a pensar os alunos introvertidos muito apáticos.

Professores tipo Sensação tendem a pensar que os alunos intuitivos são muito sonhadores e pouco hábeis e os tipo Intuição que os alunos tipo Sensação são limitados e enfadonhos.

Professores tipo Pensamento tendem a considerar os alunos tipo Sentimento menos capazes intelectualmente e os tipo Sentimento consideram os alunos tipo Pensamento frios e distantes. (ZACHARIAS, 2006b, p. 113)

Ao tomar ciência do seu tipo psicológico, o professor passa também a entender os estilos cognitivos de seus alunos e conseqüentemente encaminhará seu planejamento e estratégias que atendam a diversidade. Neste sentido, o conhecimento da tipologia junguiana e suas implicações para a educação e o processo de ensino aprendizagem podem ser de grande contribuição na formação e conseqüente ação pedagógica dos docentes, podendo propiciar uma melhor mediação na aprendizagem.

Tendo consciência de que tem em sua classe, representantes de todas as tipologias fica mais fácil compreender as necessidades daqueles alunos que apresentam características singulares.

A diversidade na utilização dos métodos, principalmente aqueles que atendem a Metodologia Ativa, favorecerão não só a qualidade do processo ensino aprendizagem, como para a ampliação da consciência e desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES

A tipologia junguiana já é um instrumental bastante eficaz para a psicologia analítica clínica, serviu de base para importantes instrumentos de orientação profissional e de carreira, vem sendo estudada e experimentada como norteadora de estratégias pedagógicas, principalmente no ensino superior. Por extensão, o uso da tipologia junguiana como estratégia para refletir a sala de aula da Educação Básica pode ser considerada como uma ferramenta a mais, uma contribuição na busca de uma educação com mais qualidade.

O conhecimento a respeito dos tipos psicológicos pode auxiliar na compreensão das potencialidades e limitações do sujeito. Ampliando-se esse conhecimento para a educação, ensino e aprendizagem, ao tomar ciência da tipologia junguiana, o professor do ensino básico pode compreender melhor os estilos de aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, replanejar e escolher estratégias para atender a diversidade de crianças e jovens que se encontram sob seus cuidados.

Neste sentido, o conhecimento da tipologia junguiana e suas implicações para a educação e o processo de ensino aprendizagem podem ser de grande contribuição na formação e conseqüente ação pedagógica dos docentes, podendo propiciar uma melhor mediação na aprendizagem.

Espera-se que este material possa ter contribuído para uma reflexão sobre quem é o professor e quem é o aluno do Ensino Básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO PRODUTO

BATISTA, Gustavo Araújo; SILVA, Márcia Rodrigues Luiz. **Estilos de Aprendizagem de Kolb**. FUCAMP, Monte Carmelo, MG. 2010. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/11%23U00c2%23U00aa-GUSTAVO-E-M%23U00c3%23U0081RCIA.pdf> Acesso em 21 maio 2019.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em 18 fev 2019.

BYINGTON, Carlos C. A. **Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

CHRISTOFOLETI et al. **Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em saúde**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 188-197, 2014, p. 190. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/823/334> Acesso em: 27 ago 2019.

CARVALHO, Irene Mello. **O processo didático**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação**. Universidade de Brasília. Revista de Estilos de

Aprendizagem, nº1, vol 1, abril de 2008. Disponível em: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/download/81/13> Acesso em: 13 jun 2018.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema. Volume 14, Nº 1, Pág. 268 a 288, UNIVATES, Lageado, 2017.

FERREIRA, Daniel Lucas. **Técnicas de aprendizado de máquina aplicadas à identificação de perfis de aprendizado em um ambiente real de ensino**. Dissertação de Mestrado. USP. São Carlos. 2018. Disponível em: <http://conteudo.icmc.usp.br/pessoas/junio/PublishedPapers/qualis/qualificacao-final-LucasFerreira.pdf> Acesso em 07 ago 2019.

FERREIRA, Maria Inês Aparecida. **Proposta de uma metodologia de ensino inspirada nos métodos pensar-emparelhar-compartilhar e instrução por pares: uma implementação para o ensino de indução eletromagnética**. Dissertação de Mestrado em ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo. Norte do Espírito Santo. 2018b.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo. Ática. 2006.

JUNG, C. G. (1921). **Tipos Psicológicos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

_____, Carl G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

_____, Carl G. (1928). **O Desenvolvimento da Personalidade**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, vol. XVII.

LAUFER, Albertina. **Jung e a educação para a personalidade**. EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba. 2017. ISSN 2176-1396 Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23819_11805.pdf Acesso em 07 ago 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Wilma Maria Guimarães ILS - **Inventário de Estilos de Aprendizagem de Felder-Salomanz investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis. 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82278/PEPS3508-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 fev 2018.

LORTHIOIS, Céline. **Exercícios de pedagogia profunda: uma inclusão da alma na educação**. São Paulo: Paulus, 2008.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em 05 dez 2017.

MOREIRA, Suely Grimaldi. **Da clínica a sala de aula: uma investigação antropológica**. São Paulo: Loyola, 1989.

MYERS, Isabel Briggs; MYERS, Peter B. **Ser humano é ser diferente: valorizando pessoas por seus dons especiais**. São Paulo: Editora Gente, 1977.

PITUBA, Jéssica Leite. **Jogos educativos adaptativos utilizando estilos de aprendizagem Felder-Silverman**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3141/tde-16072018-150542/publico/JessicaLeitePitubaCorr18.pdf> Acesso em 15 fev 2019.

SAIANI, Claudio. **Jung e a Educação: uma análise da relação professor/aluno**. 2.ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

SARGO, Claudete. **O berço da aprendizagem; um estudo a partir da psicologia de Jung**. São Paulo: Ícone. 2005.

SCHMITT, Camila da Silva e DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. **Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00361.pdf> Acesso em 29 Abril, 2019.

SENRA, C. M. S.; LIMA, G. F. C. A.; DA SILVA F. W. O. **A Relação entre os Estilos de Aprendizagem de Richard Felder e os Tipos Psicológicos de Carl Jung**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp106915.pdf> Acesso em 22 jun 2017.

SILVEIRA, Nise. **Jung: vida e obra**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TURRA, C. M. et all. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre, PUC-RS/EMMA, 1975.

VON FRANZ, M.L. **A tipologia de Jung**. São Paulo: Cultrix, 1971.

_____, M.L. **Psicoterapia**. 3.ed. São Paulo: Paulus, 2011.

ZACHARIAS, José Jorge de Moraes. **QUATI: Questionário de Avaliação Tipológica**. São Paulo: Vetor, 1994.

_____, José Jorge de Moraes. **Tipos: a diversidade humana**. São Paulo: Vetor, 2006b

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa et all Sistemas de Ensino Privado na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. Realização: Ação Educativa, GREPP., Apoio: Open Society Foundations. 2015. Disponível em http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas_privados.pt.pdf, Acesso em 05 maio 2019.

ANDRADE, C. D. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANDRADE, Simone M. A. de Castro. Autoconhecimento e pedagogia simbólica junguiana: uma trilha interdisciplinar transformadora na educação. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9520/1/Simone%20Moura%20Andrioli%20de%20Castro%20Andrade.pdf> Acesso em 21 maio 2019.

BALDISSERA, Adelina, Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Revista Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510> Acesso em 21 maio 2019.

BASSOTTO, Aparecida Silva Angelo; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Desafios enfrentados pelos alunos de Pedagogia para inserção no ensino superior. Revista Eletrônica Educação & Linguagem • v. 17 • n. 1 • 223-237 • jan.-jun. 2014.

Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download/4854/4494> Acesso em 20 jul 2018

BATISTA, Gustavo Araújo; SILVA, Márcia Rodrigues Luiz. Estilos de Aprendizagem de Kolb. FUCAMP, Monte Carmelo, MG. 2010. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/11%23U00c2%23U00aa-GUSTAVO-E-M%23U00c3%23U0081RCIA.pdf> Acesso em 21 maio 2019.

BELONSI, L. M. D. Relações entre o tipo psicológico e a aprendizagem de uma língua estrangeira. São Carlos, Programa de Pós Graduação em Linguística – UFSCAR, 2009. Dissertação de Mestrado.153p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5670/2469.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 21 maio 2019.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em 18 fev 2019.

BOSSA, Nádia. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf Acesso em 13 jun 2018.

_____. Conselho Nacional da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 13 jun 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 13 jun 2018.

BYINGTON, Carlos C. A. Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

CARVALHO, Vanessa. A formação do pedagogo e sua inserção no mercado de trabalho: egressos da Pedagogia UNICESUMAR 2006-2011. V Encontro Internacional de Produção Científica. Maringá, outubro 2013. Disponível em: http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2013/oit_mostra/Vanessa_Carvalho_2.pdf Acesso em: 10 ago 2017.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação. Universidade de Brasília. Revista de Estilos de Aprendizagem, nº1, vol 1, abril de 2008. Disponível em: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/download/81/13> Acesso em: 13 jun 2018.

DRESCHER, J. M. Sete necessidades básicas da criança: conhecendo os anseios da alma de meninos e meninas. Trad. Neyd Siqueira. 3. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2013.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. Teorias da Personalidade. São Paulo: Harbra, 1979.

FAQUIN, G., FALCIN, M. e ARAUJO, M. (2016) “Uma Metodologia de Avaliação da Relação entre Perfis de Personalidade e Desempenho Acadêmico em Alunos de Sistemas de Informação”. In: XII Brazilian Symposium on Information Systems, p. 285-292. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbsi/article/download/5974/5872/> Acesso em: 06 jun 2017

FERREIRA, A. M. Tipos Psicológicos: uma ferramenta na formação de professores para lidar com a indisciplina. Congresso de Pedagogia 2012. Disponível em <http://189.16.45.2/CONGRESSO/PEDAGOGIA/congresso2012/8.pdf> Acesso em 06 jun 2017.

FERREIRA, Daniel Lucas. Técnicas de aprendizado de máquina aplicadas à identificação de perfis de aprendizado em um ambiente real de ensino Dissertação de Mestrado. USP. São Carlos. 2018. Disponível em: <http://conteudo.icmc.usp.br/pessoas/junio/PublishedPapers/qualis/qualificacao-final-LucasFerreira.pdf> Acesso em 07 agos 2019.

FERREIRA, Marcos Felipe. O curso de pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social. 2014. xix, 158 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17125/1/2014_MarcosFelipeFerreira.pdf Acesso em 05 maio 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Relatório do Seminário Internacional “Construindo caminhos para o sucesso escolar”. UNESCO, INEP/MEC, CONSED, UNDIME. Brasília, 2008.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. COEBI – Congresso De Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf Acesso em 07 agos 2019.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2011.

HÖFLING, Eloisa De Mattos. Estado e Políticas (públicas) Sociais: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>, Acesso em 24 jun 2017.

JUNG, C. G. (1921). Tipos Psicológicos. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

_____, Carl G. O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

_____, Carl G. (1928). O Desenvolvimento da Personalidade. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, vol. XVII.

LAUFER, Albertina. Jung e a educação para a personalidade. EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba. 2017. ISSN 2176-1396 Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23819_11805.pdf Acesso em 07 ago 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Wilma Maria Guimarães ILS - Inventário de Estilos de Aprendizagem de Felder-Salomanz investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis. 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82278/PEPS3508-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 fev 2018.

LORTHIOIS, Céline. Exercícios de pedagogia profunda: uma inclusão da alma na educação. São Paulo: Paulus, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Suely Grimaldi. Da clínica a sala de aula: uma investigação antropológica. São Paulo: Loyola, 1989.

MYERS, Isabel Briggss; MYERS, Peter B. Ser humano é ser diferente: valorizando pessoas por seus dons especiais. São Paulo: Editora Gente, 1977.

OBJETIVO – Sistema de Ensino. (Objetivo Some). https://www.objetivo.br/some/quem_somos.asp Acesso em 05 maio 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

PADILHA, L. S.; PALMA, D.L.; FILIPPIN; E. S. Análise de Perfil e da Autoeficácia na Escolha Profissional: Uma Análise em Instituição de Ensino Superior Privada. In: Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 9, n 2, edição 17, p. 59 - 73, Dezembro 2016. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/312/200> Acesso em 8 nov 2018

PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar, Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 4ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

_____, Jean. Seis estudos de psicologia. 14ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: _____. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PITUBA, Jéssica Leite. Jogos educativos adaptativos utilizando estilos de aprendizagem Felder-Silverman. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3141/tde-16072018-150542/publico/JessicaLeitePitubaCorr18.pdf> Acesso em 15 fev 2019.

POSITIVO – Sistema de Ensino (Aprende Brasil) <http://www.centralpress.com.br/aprende-brasil-e-o-sistema-de-ensino-para-rede-publica-mais-lemrado-no-pais-2/> Acesso em 05 maio 2019.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget. São Paulo: EPU, 1987.

RIOS, Mônica Piccione Gomes; SOPELSA, Ortenila; GAZZÓLA, Lucivani. Perspetiva dos docentes e dos egressos sobre o curso de Pedagogia da UNOESC. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/589/438> Acesso em: 10 nov 2018.

SAIANI, Claudio. Jung e a Educação: uma análise da relação professor/aluno. 2.ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

SARGO, Claudete. O berço da aprendizagem; um estudo a partir da psicologia de Jung. São Paulo: Ícone. 2005.

SCHMITT, Camila da Silva e DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00361.pdf> Acesso em 29 Abril, 2019.

SENRA, C. M. S.; LIMA, G. F. C. A.; DA SILVA F. W. O. A Relação entre os Estilos de Aprendizagem de Richard Felder e os Tipos Psicológicos de Carl Jung. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp106915.pdf> Acesso em 22 jun 2017.

_____, C. M. S.; LIMA, G.F. C. A.; SILVA, F.W. O. A relação entre os estilos de aprendizagem de Richard Felder e os tipos psicológicos de Carl Jung. In: IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte, 2014. 8p. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7041593-A-relacao-entre-os-estilos-de-aprendizagem-de-richard-felder-e-os-tipos-psicologicos-de-carl-jung.html> Acesso em 22 jun 2017.

SILVEIRA, Nise. Jung: vida e obra. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986

TOLEDO, E. J. L. Estudo da Correlação entre Motivação, Estilo de Aprendizagem e os tipos psicológicos Junguianos. São Carlos, Programa de Pós Graduação em Química –UFSCAR, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7237/TeseEJLT.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22 jun 2017.

VON FRANZ, M.L. A tipologia de Jung. São Paulo: Cultrix, 1971.

_____, M.L. Psicoterapia. 3.ed. São Paulo: Paulus, 2011.

_____, M.L. O processo de individuação. In JUNG, Carl Gustav. (Org.) O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1964.

_____, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

_____, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança; na teoria de Piaget. 5ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____, Barry J. Piaget para o professor da pré-escola e 1º.grau. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

ZACHARIAS, José Jorge de Moraes. Olori, o dono da cabeça. Uma tipologia afro-descendente. Esboços-Revista do Programa de Pós Graduação em História da UFSC, v.17, n.23, p. 151-164, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2010v17n23p151/17599> Acesso em: 12 jul 2018

_____, José Jorge de Moraes. Entendendo os tipos humanos. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2006a.

_____, José Jorge de Moraes. QUATI: Questionário de Avaliação Tipológica. São Paulo: Vetor, 1994.

_____, José Jorge de Moraes. Tipos: a diversidade humana. São Paulo: Vetor, 2006b.

ANEXO A - METAS DO PNE

Meta 1

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2

Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

Meta 4

Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 5

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano.

Meta 6

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Meta 7

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb :

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5	5,2

Meta 8

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE.)

Meta 9

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10

Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.

Meta 11

Triplidar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% de gratuidade na expansão de vagas.

Meta 12

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores.

Meta 14

Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996,

assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

Meta 16

Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino.

Meta 17

Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18

Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19

Garantir, em leis específicas aprovadas no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a efetivação da gestão democrática na educação básica e superior pública, informada pela prevalência de decisões colegiadas nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de educação, e forma de acesso às funções de direção que conjuguem mérito e desempenho à participação das comunidades escolar e acadêmica, observada a autonomia federativa e das universidades.

Meta 20

Ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio.

Fonte: Último Segundo - iG @ <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-06-03/conheca-as-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao.html>

**ANEXO B – ARTIGO 5º DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE
PEDAGOGIA**

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

ARTIGO 5º

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I** - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II** - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III** - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

ANEXO C – PERGUNTAS SOBRE DIFICULDADES PEDAGÓGICAS

CPF.:- _____

1) Neste primeiro semestre do curso de Psicologia quais foram as suas principais dificuldades pedagógicas?

2) Quais ações dos professores que, segundo seu ponto de vista, facilitam sua aprendizagem?

3) segundo seu ponto de vista, quais ações dos professores que, segundo seu ponto de vista, dificultam sua aprendizagem?

ANEXO D – EXERCÍCIO PROVOCATIVO

Número: _____

DATA: ____/____/____

1) Indique qual o tipo de atitude você se reconhece

	Extrovertida
	Introvertida

2) Classifique de 1 a 4 sua forma de funcionamento frente as necessidades que enfrenta no dia a dia

	Intuição
	Pensamento
	Sensação
	Sentimento

--	--

3) Indique como identifica as pessoas das suas relações

Identificação	Extrovertida	Introvertida	Intuição	Pensamento	Sensação	Sentimento

ANEXO E – QUESTÃO SOBRE TIPOLOGIA

QUESTÃO DISCURSIVA

(Valor = 3,0)

Escreva sobre os Tipos Psicológicos na perspectiva Juguiana e argumente como este conhecimento pode ajudar o professor em sua ação pedagógica?

Serão avaliados os seguintes itens: conhecimento, escrita e argumentação dentro do tema proposto.