

Psicologia Dialética de Henri Wallon: Fundamentos Teóricos e suas Contribuições para o Desenvolvimento Profissional Docente

Adenilson Mariotti Mattos<sup>1</sup>

Jaqueleine Freitas da Silva<sup>2</sup>

Monaliza Angélica Santana<sup>3</sup>

Dinorá de Fátima Gonçalves Moraes<sup>4</sup>

**RESUMO:** O estudo explora o método concreto-multidimensional de Henri Wallon na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. A pergunta problema orientadora do estudo foi: Como fundamentar o desenvolvimento profissional do professor na psicologia dialética de Henri Wallon? O objetivo geral foi correlacionar os fundamentos teóricos da psicologia dialética Henri Wallon com o desenvolvimento profissional docente. Adota-se o pressuposto de que sua teoria, embasada na filosofia marxista e no materialismo dialético, contém elementos essenciais ao desenvolvimento integral do professor. Em termos metodológicos consistiu em uma revisão bibliográfica e documental, de natureza analítico-descritiva, com consulta a obras em bibliotecas físicas e recuperação do conhecimento nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por meio da combinação de operadores booleanos. Adicionalmente foram realizadas pesquisas no domínio público e no google acadêmico. Henri Wallon traz em seus fundamentos teóricos contribuições essenciais à compreensão do desenvolvimento profissional do professor em condições dialógicas entre os próprios pares, crítico-reflexiva e de integralidade organismo-meio e cognitivo-afetivo-motor. Pressupõe uma ruptura com os processos de desenvolvimento lineares, verticalizados e fragmentados, organizados em geral por meio de pacotes predefinidos, que não consideram os saberes construídos na experiência, as emoções e necessidades concreto-multidimensional do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia Dialética. Desenvolvimento Profissional Docente. Aprendizagem.

Henri Wallon's Dialectical Psychology: Theoretical Foundations and its Contributions to Professional Teacher Development

**ABSTRACT:** This study explores Henri Wallon's concrete-multidimensional method from the perspective of teacher professional development. The guiding question was: How can we ground teacher professional development in Henri Wallon's dialectical psychology? The overall objective was to correlate the theoretical foundations of Henri Wallon's dialectical psychology with teacher professional development. The assumption is that his theory,

---

<sup>1</sup> Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, Projeto Trilhas do Futuro SEE/MG. Av. Nenê Sabino, 1801 - Universitário, Uberaba - MG e-mail: adenilson.mattos@educacao.mg.gov.br <https://orcid.org/0009-0009-8696-1446>

<sup>2</sup> Mestre em Letras. Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, Projeto Trilhas do Futuro SEE/MG. Av. Nenê Sabino, 1801 - Universitário, Uberaba - MG e-mail: jaqueline.freitas@educacao.mg.gov.br. <https://orcid.org/0000-0003-4152-0013>

<sup>3</sup> Doutora em Educação Superior pela Universidade de Uberaba, professora do Centro Universitário de Patos de Minas, Analista Educacional SEE/MG. Rua Major Gote, nº 808 - Caiçaras Patos de Minas - MG e-mail: monalizaas@unipam.edu.br marciana@ufu.br

<sup>4</sup> Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, Projeto Trilhas do Futuro SEE/MG. Av. Nenê Sabino, 1801 - Universitário, Uberaba – MG, professora do Centro Universitário Mário Palmério-UNIFUCAMP, Especialista em Educação Básica SEE/MG e-mail: dinora.moraes@educacao.mg.gov.br <https://orcid.org/0009-0002-2446-649X>

grounded in Marxist philosophy and dialectical materialism, contains essential elements for the integral development of teachers. Methodologically, it consisted of an analytical-descriptive bibliographic and documentary review, including consultation of works in physical libraries and knowledge retrieval from the Scientific Electronic Library Online (SciELO), CAPES Periodicals Portal, and the Brazilian Library of Theses and Dissertations (BDTD) databases using Boolean operators. Additionally, searches were conducted in the public domain and on Google Scholar. Henri Wallon's theoretical foundations provide essential contributions to understanding teacher professional development through a critical-reflective, dialogical framework among peers, integrating the organism-environment and cognitive-affective-motor integration. He presupposes a break with linear, vertical, and fragmented development processes, generally organized through predefined packages that fail to consider the knowledge acquired through experience, emotions, and concrete, multidimensional needs of teachers.

**KEYWORDS:** Dialectical Psychology. Teacher Professional Development. Learning..

## 1 INTRODUÇÃO

A Psicologia do século XX tem nos estudos de Henri Wallon na área da genética do pensamento, da gênese da formação e desenvolvimento do psiquismo, contribuições relevantes para compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem escolar. Os fundamentos epistemológicos da sua psicologia dialética centram-se na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem da pessoa completa, estrutados com base no marxismo, no materialismo dialético e no método concreto-multidimensional de investigação (Gratiot-Alfandère, 2010).

Em seu ciclo de vida (1879-1962) Henri Paul Hyacinthe Wallon foi um filósofo, médico e psicólogo que se tornou conhecido por seu trabalho científico âncorado na psicologia dialética do desenvolvimento, da gênese da formação e do desenvolvimento do psiquismo, influenciando os processos de ensino-aprendizagem e do fazer escolar. Suas ideias vinculam-se ao seu contexto de vida, uma época de instabilidades sociais e inquietações políticas na França, um ambiente efervescente ao pensamento contraditório e às novas proposições teóricas.

Os fundamentos de Henri Wallon no campo educacional dialogam com percursos educativos de respeito à personalidade, reconhecimento dos estágios de desenvolvimento e compreensão dinâmica dos ciclos de rupturas, avanços e retrocessos, essenciais e próprios do desenvolvimento humano com relação direta ao campo escola, especialmente da aprendizagem. Assim, há em sua base teórica uma dinâmica dialética, de caráter cílico, relacionada ao processo de desenvolvimento, vital para a compreensão do trabalho e desenvolvimento profissional do professor.

Outrossim, considerando o caráter contextual, organizacional, propositivo e coletivo

do desenvolvimento profissional docente, a compreensão dos fundamentos da psicologia dialética de Henri Wallon assumem um significado relevante. Para Marcelo Garcia (1999) o desenvolvimento profissional docente é um processo coletivo e contextual, que se materializa nas condições de historicidade, das relações sociais e culturais que são vivenciadas pelos pares no ambiente escolar.

Face a esse contexto, a questão investigativa que orientou a pesquisa foi: como fundamentar o desenvolvimento profissional do professor na psicologia dialética de Henri Wallon? Desse modo, objetiva-se com a pesquisa correlacionar os fundamentos teóricos da psicologia dialética Henri Wallon com o desenvolvimento profissional docente. O pressuposto estabelecido é de que a correlação permite identificar condições essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem da pessoa completa que podem ser vinculados à formação profissional docente. O desenvolvimento integral do professor na pesquisa é entendido como um processo dialético que integra condições sócio-culturais-históricas, fundamentos teórico-práticos e as relações afetivas inerentes à prática profissional docente.

Ainda que os professores reconheçam a importância do trabalho com as emoções no processo ensino-aprendizagem, pouco se avançou em uma formação sistemática inicial ou continuada, com programas de capacitação que integrem a dimensão emocional e cognitiva para o desenvolvimento dos estudantes (Macedo, 2025). Essa constatação reforça a necessidade de produção de conhecimento nessa área fundamentos na psicologia dialética de Wallon para uma maior apropriação docente no campo das práticas pedagógicas.

Assim, a pesquisa justifica-se pelas suas possibilidades de produção de novos conhecimentos científicos no campo do desenvolvimento profissional docente, ao correlacionar os fundamentos teóricos de Henri Wallon, seu método concreto-multidimensional em um movimento de inferência intelectual e de produção conceitual no campo da formação do professor.

Em termos didáticos, além dessa parte introdutória, o presente artigo descreve os fundamentos da psicologia dialética de Henri Wallon, a análise do processo de desenvolvimento profissional docente com ênfase nas políticas públicas brasileiras e as apropriações dos fundamentos da psicologia dialética para o desenvolvimento profissional docente.

## **2 METODOLOGIA**

O presente estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, com abordagem

dialética do método concreto-multidimensional de Henri Wallon, da sua psicológica dialética do desenvolvimento, com ênfase na compreensão dos seus fundamentos para o desenvolvimento profissional docente. Retomando a pergunta problema mencionada na introdução: como fundamentar o desenvolvimento profissional do professor na psicologia dialética de Henri Wallon? Em resposta à essa questão utilizou-se dos fundamentos epistemológicos do materialismo dialético (Deroncele Acosta, 2022; Rodríguez Jiménez; Pérez Jacinto, 2017) para a análise conceitual dos fundamentos teóricos de Henri Wallon e da correlação com o desenvolvimento profissional docente.

Quanto à organização metodológica, esta investigação consiste numa revisão literária, de natureza analítico-descritiva, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental diretamente relacionada ao objeto de estudo. Além do acesso às obras físicas, utilizou-se as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As buscas realizadas com a combinação de operadores booleanos, conforme Tabela abaixo.

**Tabela 1** - Resultado quantitativo nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e BD TD

Estratégia de busca	Período	Base	Total
Psicologia dialética AND Henri Wallon	2010 a 2025	Periódicos Capes	03
Psicologia dialética OR Henri Wallon	2010 a 2025	SciELO	03
Psicologia dialética AND Henri Wallon AND Desenvolvimento Profissional Docente	2024 s 2025	BDTD	04

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Adicionalmente foram realizadas buscas no domínio público, no google acadêmico com a inclusão de livros e no site do Ministério da Educação, com a inclusão ao corpus de conhecimentos de livros, artigos e legislações.

### 3 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA DIALÉTICA DE HENRI WALLON

Os fundamentos epistemológicos da psicologia dialética de Henri Wallon é o marxismo, o método concreto-multidimensional de investigação e o materialismo dialético. Sua teoria, centrada na pessoa completa, considera o desenvolvimento como um processo biológico e social, com tratamento contextual e integrado dos aspectos motores, cognitivos e afetivos. Oliveira (2022, p. 96) em análise aos fundamentos de Wallon afirma que o desenvolvimento da criança se fundamenta “em quatro elementos básicos: afetividade, movimento, inteligência e formação do eu como pessoa, estes elementos se comunicam o tempo inteiro”.

A constituição de um saber psicológico que considere a totalidade da pessoa (consciência, eu, emoções, representações) e as condições concretas da existência humana, com tratamento conjunto e comparativo de diferentes planos e fatores relacionados ao desenvolvimento físico e o biológico são posições centrais na teoria de Wallon (Galvão, 2007).

Assim, as visões fragmentadas e dualista, a exemplo do homem-natureza, é substituída em sua teoria por uma relação comunicativa e integrada da emoção-motricidade, motricidade-representação, representação-caráter, caráter-social, com estreita relação com a formação integral da pessoa humana (Wingert; Martins, 2022). Um cenário em que o processo de desenvolvimento humano e da aprendizagem estão integradas pelas condições biológicas e sociais, com alternância dos graus de influência nos estágios de desenvolvimento humano (Impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; estágio categorial e estágio da adolescência).

De acordo com Silva (2007) o pensamento dialético possibilita uma síntese de opostos, em que os conflitos são resolvidos pela interpenetração dos contrários ou pela lógica da negação da negação (tese – antítese – síntese) sendo, para Wallon, a interpenetração dos contrários, uma condição sustentada pelo materialismo dialético essencial à compreensão da pessoa completa.

No contexto da teoria walloniana o ritmo de desenvolvimento é marcado por descontinuidade, rupturas, retrocessos e reviravoltas (Carvalho, 2022). Isto posto, indica que não há linearidade e uniformidade no desenvolvimento da pessoa, dada à dinâmica das condições ambientais e maturacionais, ao contexto histórico-social e às alterações qualitativas que provocam alterações no comportamento e, consequentemente na aprendizagem da pessoa.

Com posicionamento contrário à linearidade, Wallon transita entre os temas que aborda discorrendo sobre os campos e as funcionalidades da dinâmica do desenvolvimento da criança em coerência com as contradições e sobreposições que a caracterizam. Portanto, em

sua teoria não se identifica uma sucessão de etapas ou uma abordagem cronológica e didática (Gratiot-Alfandèry, 2010).

As crises no pensamento walloniano estão relacionadas ao desenvolvimento da pessoa, e são necessárias à constituição de sua personalidade e caráter. É a partir do contato com o outro e da percepção de pontos de convergência e divergência que se constrói o “eu” e a diferenciação do outro. Essa diferenciação é fundamental para a identidade corporal e a para a formação da personalidade em contexto marcado por condições históricas, culturais e sociais específicas (Galvão, 2007).

O homem como ser integral constrói sua existência e socialização na estreita relação com aquilo que produz, compartilha e recebe em seu cotidiano, de modo a se tornar cada vez mais sociável (Aranha *et al.*, 2015). No contexto da teoria walloniana, constata-se o esforço de aproximação do saber psicológico da vida real, concreta e cotidiana, para assegurar uma compreensão do contexto real de vida das pessoas.

Segundo Mahoney e Almeida (2005), a integração e o desenvolvimento da psicogenética de Wallon ocorre nos eixos organismo-meio e cognitivo-afetivo-motor. Em relação ao primeiro eixo, destaca uma relação de complementaridade entre os fatores orgânicos e socioculturais com vinculação da história de constituição do indivíduo, dos fatores genótipo e fenótipo. Quanto à integração cognitivo-afetivo-motora são tratados como conjuntos de domínios funcionais, categorias didáticas, que buscam compreender o psiquismo e o desenvolvimento da criança.

Ainda segundo as autoras mencionados no parágrafo anterior, no contexto dos conjuntos, o afetivo relaciona-se às emoções, aos sentimentos e à paixão. O conjunto motor envolve aspectos de construção corporal no espaço-tempo, as reações posturais, o equilíbrio corporal e o apoio tônico necessários para as emoções e o sentimento. O conjunto cognitivo, por sua vez, compreende as funções responsáveis pela aquisição e manutenção do conhecimento por meio de imagens, ideias, noções e representações. A própria individualidade constitui o quarto domínio, sendo a expressão da integração dos conjuntos afetivo, cognitivo e motor.

### **3.1 A dialética dos estágios de desenvolvimento**

Há no processo de desenvolvimento da criança condições maturacionais e sociais vivenciadas em uma simbiose das dimensões biológicas e sociais, em um contexto cultural, marcado por processos de rupturas e sobreposições que implicam em um distanciamento das

condições de uniformidade e linearidade. Apoiando-se em Galvão (2007), cabe destacar que os movimentos e o comportamento emocional são condições iniciais prevalentes de interação da criança com o seu meio e, na medida em que há o desenvolvimento da comunicação e de consciência, ocorrem mudanças significativas, cuja ênfase passa ser o mundo externo.

As fases do desenvolvimento propostas por Wallon são ciclos que acompanham esse movimento e envolvem os estágios: impulsivo-emocional (0 a 1 ano); sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); personalismo (3 a 6/7 anos); estágio categorial (7 a 11 anos) e estágio da adolescência (12 a 18 anos). Nessa perspectiva, considerando a amplitude e profundidade dos conhecimentos produzidos por Wallon a respeito desses estágios e sem a pretensão de esgotar a temática, segue um breve detalhamento.

O estágio impulsivo emocional refere-se ao primeiro ano de vida da criança, marcado pela afetividade como condição para as primeiras relações sociais e com o ambiente. Nessa etapa, Gratiot-Alfandère (2010) define os movimentos do bebê como caóticos e relata que aos poucos há uma passagem dos impulsos, da desordem gestual às emoções diferenciadas. A relação com o ambiente desenvolve na criança sentimentos intraceptivos e fatores afetivos.

O estágio sensório-motor é projetivo e descrito por Silva (2007) como a inteligência das situações ativas em resposta a uma determinada situação real, em uma ação coordenada entre meios e fins. Segundo o mesmo, uma criança de um ano de idade que utiliza um objeto como estratégia para puxar outro, ou que decide modificar o gesto ou a própria posição do corpo para alcançar e pegar algo de seu interesse, encontra-se nesse estágio. Nesse estágio, Gratiot-Alfandère (2010) acrescenta que o pensamento se projeta em atos motores e a aquisição da linguagem por meio da imitação.

O personalismo (3 a 6/7 anos) é um estágio em que há predominância da afetividade, formação da personalidade e autoconsciência do indivíduo. Nessa etapa, a criança apresenta oposições em relação ao adulto, assim como, limitações motoras e de posturas sociais (Gratiot-Alfandère, 2010). Em relação a esse estágio, Silva (2007) destaca a crise do personalismo, momento de instabilidade do “eu” do indivíduo, sincreticamente amalgamado ao outro e ao processo de diferenciação à outra pessoa por processos de oposição e afirmação de si.

Quanto ao estágio categorial há predominância da inteligência e da exterioridade, com desenvolvimento do pensamento conceitual e avanços ao pensamento abstrato e ao raciocínio simbólico. Essa é uma etapa que favorece o desenvolvimento das funções relacionadas à memória voluntária, a atenção e o raciocínio associativo (Gratiot-Alfandère, 2010). Quanto a esse estágio, Silva (2007) acrescenta que os eventos são categorizados e classificados a partir

do significado e de como o mundo afeta a criança.

No estágio da adolescência há novas transformações orgânicas e sociais que implicam em definições conscientes e voluntárias para a afirmação da identidade. Em certo grau, remete à um retorno ao personalismo, com ampliação do modo de pensar, da linguagem e do acesso aos instrumentos culturais. As condições orgânicas, pessoais, familiares, sociais, culturais e históricas são determinantes para a superação da crise da adolescência (Silva, 2007). Para Gratiot-Alfandèry (2010), as transformações da sexualidade produzem conflitos internos e externos, sendo fundamental para a pessoa autoafirmar-se (Gratiot-Alfandèry, 2010).

Ao tratar dos princípios da alternância funcional e da predominância funcional na análise dos estágios do desenvolvimento e da aprendizagem Mahoney e Almeida (2005) asseguram que

[...] fica mais em evidência embora os outros também estejam presentes numa relação recíproca e complementar assim que é o conjunto afetivo está mais evidenciado nos estágios do personalismo e da puberdade e adolescência”. [...] “Em cada estágio de desenvolvimento há uma alternância de movimentos ou direção. No impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência o movimento é para dentro, para o conhecimento de si. Já no sensório motor e projetivo e categorial o movimento é para fora, para o conhecimento do mundo exterior (MAHONEY E ALMEIDA (2005, p. 18-19).

Os aspectos relacionados a alternância funcional e da predominância funcional em suas diferentes fases é condição essencial para o estabelecimento das intervenções adequadas aos ciclos de desenvolvimento, reconhecendo o caráter dialético, os aspectos relacionados ao ritmo e a descontinuidade do processo de desenvolvimento. Na perspectiva walloniana, observa-se que o indivíduo ao passar por cada estágio de desenvolvimento, ele constrói a sua individualidade, o seu “eu” e suas condições próprias, enquanto pessoa.

Ao analisar o processo de diferenciação do “eu”, Carvalho (2022), apoiando-se em Wallon (1975), o descreve como um processo que ocorre ao longo dos anos, com avanços e retrocessos que acompanham o movimento dialético dos próprios ciclos de desenvolvimento da pessoa. Ele afirma, ainda, que, inicialmente, o indivíduo pertence ao meio social e físico para, posteriormente, pertencer a si próprio. Infere-se que esse “pertencer a si próprio” é construído ao longo dos estágios de desenvolvimento, permeando pelos processos de vivência afetiva, experimentação motora e consciência corporal, fundamentais para a formação da individualidade.

Em análise às etapas de desenvolvimento e o processo de construção da pessoa Galvão (2003), apoiando-se em Wallon, descreve a indiferenciação inicial entre o “eu” e o outro, onde prevalece o atendimento às necessidades interoceptivas, sendo que nesse momento, a

emoção constitui uma condição fundamental para atendimento às necessidades orgânicas. O autor menciona que existe uma diferenciação gradativa entre a pessoa e o outro, inicialmente como oposição para autoafirmação do sujeito. Um último estágio seria a fase categorial em que instrumentos cognitivos, como a representação e o pensamento racional são utilizados para coordenar as emoções e para construir os conhecimentos.

No contexto dos estágios de desenvolvimento, a passagem do orgânico para o social, do fisiológico para o psíquico, acontece a partir da emoção. A emoção é condição essencial para as trocas com o meio humano e formação do psiquismo, da consciência e da vida social, representando os primeiros elos de significação e, posteriormente, a diferenciação entre eu e o outro (Aranha, 2015). Obviamente, todo esse processo é permeado por um conjunto de influências sociais, culturais e históricas, que emergem desse contexto da formação da personalidade.

Cabe salientar, sustentando-se em Galvão (2003), Silva (2007), Gratiot-Alfandère (2010), que as fases não são sequências lineares, acontecendo uma após a outra, em um movimento contínuo e gradativo de sobreposição e acumulação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Pelo contrário, em cada fase existem conflitos específicos e movimentos de rupturas, avanços e retrocessos, próprios do processo de maturação biológica e das relações únicas que são estabelecidas socialmente pela pessoa.

### **3.2 A escola como espaço de formação**

A centralidade da teoria Walloniana é a oferta de uma educação integral do desenvolvimento intelectual, afetivo e social, como unidades indissociáveis do ser humano. Em termos metodológicos, apenas para favorecer a compreensão didática, existe uma separação entre emoção e cognição, afetividade e aprendizagem.

No que se refere à prática educativa, a teoria psicogenética de Wallon comprehende a criança completa, o que implica a necessidade de uma intervenção pedagógica que dê conta dos aspectos intelectuais, afetivos e motores integrados, sem privilégios dos aspectos cognitivos, de modo a fazer com que a escola deixe de ser um espaço meramente instrucional para ser um local de desenvolvimento da pessoa, havendo uma nítida interação entre o plano biológico e o social. (Gamez, 2013, p.91)

Historicamente, prevalece uma lógica de organização curricular disciplinar e do trabalho pedagógico centrado na cognição. Vale ressaltar que essa lógica de organização curricular com foco muitas vezes com maior impacto nos aspectos cognitivos, vai contra o que está estipulado no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96,

no que diz respeito a finalidade da educação que é o desenvolvimento pleno do aluno.

Entende-se por desenvolvimento pleno aquele que abarca os vários aspectos da formação humana, quais sejam: psicológico, afetivo, físico, cognitivo, cultural, social. A constituição das sinergias entre o cognitivo, motor e afetivo como uma condição dialética, de reconhecimento das sinuosidades do próprio percurso de desenvolvimento e da aprendizagem é uma possibilidade presente na teoria Walloniana.

Para Bezerra (2006) há uma relação íntima e indissociável dos elementos afetividade, movimento e capacidade cognitiva na teoria walloniana, que se comunicam a todo momento e são essenciais à formação da personalidade. O tratamento integrado das dimensões cognitiva, afetiva e motora, por parte da escola, consiste numa condição e necessidade para uma formação coerente com as reais necessidades históricas e sociais que se relacionam ao processo de desenvolvimento e maturação biológica.

Medeiros (2021, p.72) em leitura à Wallon afirma que “[...] as emoções têm um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, que é por meio delas que os discentes explicitam seus desejos e suas vontades. Para Wallon, a educação deve ser integral, intelectual, afetiva e social desde a pré-escola até à universidade.”

Para Wallon, o ser humano é social, e o desenvolvimento das suas estruturas orgânicas ocorre em condições históricas e sociais, sendo permeadas pela afetividade, que possui papel central no desenvolvimento da pessoa. Portanto, a escola é determinante, enquanto espaço de formação histórica, em determinado tempo e espaço, para o desenvolvimento de uma abordagem humanizada e integrada da cognição, da afetividade, das emoções e do movimento.

Em análise às atividades escolares Bezerra (2006) constata que na maioria das tarefas realizadas nas escolas as crianças estão sentadas, paradas e com a atenção voltada para uma única direção ou objeto. Segundo o mesmo é necessário proporcionar mudanças na posição corporal, compatíveis com a melhoria da atenção e desempenho das crianças. A diversificação das atividades pedagógicas pelo professor, com a exploração de canais diferenciados de aprendizagem (auditivo, cinestésico, visual e artístico) enriquece e dinamiza o percurso escolar e deveria fazer parte do processo de planejamento por parte do professor nas escolas.

Ao analisar o ato motor como uma das funções básicas para o desenvolvimento Corrêa (2016), apoiando em Wallon, descreve como uma função postural, ou seja, que uma atividade muscular envolve um conjunto de sensações conscientes e objetivas, diretamente relacionadas à atividade intelectual e que integra percepção, memória, afetividade, emoção e raciocínio.

A capacidade do professor de reconhecer as necessidades dos alunos e de utilizar

recursos pedagógicos, espaços e atividades diversificadas, enriquece e fortalece o processo de formação. A exploração de diferentes espaços (sala de aula, quadra, pátio, biblioteca, dentre outras) e recursos pedagógicos (textos, vídeos, livros, jornais, revistas, representações, dentre outros) e formas de abordagem, garantirão que as experiências cognitivas, motoras e afetivas sejam trabalhadas de maneira integrada.

Essa abordagem se alinha a uma proposta educativa dialética, que considera as condições do meio físico, espacial e temporal em estreita relação com o contexto histórico e social, de modo que sejam compatíveis com as reais necessidades de desenvolvimento dos alunos. A criação de condições para a manifestação da diversidade do ambiente sociocultural da escola é essencial para a vivência de novas experiências, exploração de novos recursos e construção de novas sínteses potencializados do processo ensino-aprendizagem. Esse posicionamento corrobora com a ideia levantada por Mahoney (2005) de que o conhecimento da criança em suas condições de existência, das relações construídas e do meio são essenciais à organização dos processos educativos concretos.

No contexto do espaço escolar, a integração da cognição, do ato motor e da afetividade cria um caminho para a construção de processos de ensino-aprendizagem orientados pela constituição da significação e integralidade do desenvolvimento. Dessa forma, o processo educativo não é apenas um ato mecânico, mas, uma condição de formação humana, de reconhecimento de condições históricas e socioculturais, que dialoga com valores, desejos e aspirações de cada indivíduo. Portanto, ao se considerar o desenvolvimento da cognição, do movimento e da afetividade e dos próprios aspectos relacionados à maturação, é fundamental sempre considerar a pessoa humana em suas condições de existência concretas.

Assim, vê-se que educar envolve condições de apoio e auxílio ao desenvolvimento intelectual, motor e afetivo do aluno, com tratamento indissociável dos aspectos orgânicos e sociais que se integram ao desenvolvimento, envolvendo um movimento de ruptura, de desconstrução e reorganização do desenvolvimento e da aprendizagem em cada estágio do ser humano. Logo, é importante que a prática educativa seja investigativa, que compreenda em profundidade a pessoa humana, o seu processo de desenvolvimento e as conexões com a aprendizagem.

#### **4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A PSICOLOGIA DIALÉTICA DE HENRI WALLON**

O desenvolvimento profissional docente (DPD) é um processo contínuo, vinculado às condições de atuação e vivência da profissionalidade docente. Para Nascimento, Souza e

Morais (2017) a formação inicial e continuada, pessoal e profissional, estruturada em condições reflexivas e de autonomia profissional são componentes relevantes do DPD.

Há condições indissociáveis entre formação inicial e continuada, de modo que “o desenvolvimento profissional deve ser parte de uma continuidade que começa com a formação inicial de professores e experiências de campo supervisionadas, seguidas de iniciação, orientação e desenvolvimento profissional em serviço [...]” (Unesco, 2022. P.98)

Há no desenvolvimento profissional um caráter organizacional, contextual e curricular para formação de novos conhecimentos teórico-práticos, denominado como “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência" (Marcelo Garcia, 1999, p. 144).

Nesse sentido, Santana (2021) apoiada em Marcelo Garcia (1999) salienta que adotar o contexto organizacional da escola como espaço para reflexões in loco e busca de soluções *na e para a escola*, podem contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes e consequentemente para o planejamento de práticas pedagógicas pautadas no desenvolvimento integral do aluno.

Retomando Marcelo Garcia (1999) o contexto organizacional da escola é um espaço de reflexão dos problemas, de intervenção dos docentes na própria realidade,. Sendo assim, o fortalecimento do diálogo, da reflexão coletiva, do trabalho coletiva e cooperativo no contexto da própria instituição escolar passa a ser o eixo para a aprendizagem do desenvolvimento profissional dos docentes.

Para Mattos e Aquino (2024) o DPD é necessário para a profissionalização dos professores, para o desenvolvimento das instituições educacionais, dos sistemas educativos, consequentemente, para a aprendizagem e desenvolvimento integral de crianças e jovens. Está vinculado à prática concreta e às condições essenciais de exercício da liberdade, da autonomia e da participação docente.

De acordo Kramer (1989), Andaló (1995) e Ribas (2000) a formação continuada é essencial para o acompanhamento do avanço da ciência da educação, dos novos conhecimentos produzidos para o campo educacional, com destaque daqueles relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

Ao analisar a formação inicial de professores no Brasil, Silva (2009, p.24) destaca a relevância de um desenvolvimento profissional contextual, crítico-reflexivo e com a unidade teórico-prático compatível com o chão da escola. Reforça a necessidade de um maior investimento na extensão, em projetos de pesquisa e na reorganização didático-pedagógica

das licenciaturas

Cabe ressaltar, para o contexto da política pública educacional brasileira, o desenvolvimento profissional docente é uma condição reconhecida e prevista na legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) ao tratar de formação de professores menciona a formação continuada e a valorização dos profissionais dos profissionais, com períodos reservados ao planejamento e estudos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei Federal 13.005/2014, prorrogado pela Lei Federal 14.934/2024 até 31 de dezembro de 2025, a meta é de formação continuada de 100% dos professores e de 50% (cinquenta por cento) com nível de pós-graduação na Educação Básica (Brasil, 2014). O Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE destaca, no entanto, que essas metas não serão alcançadas (Brasil, 2024).

Ferreira (2007) e Gatti (2008) alertam para a necessidade de avançar na definição conceitual da formação de professores, na responsabilidade do poder público de fornecer os recursos financeiros e condições materiais às unidades públicas de ensino, participação direta dos docentes e do alinhamento entre concepção e execução dos programas de formação.

Em um contexto mais recente a Resolução CNE/CP nº 1/2020, ao estabelecer diretrizes para BNC-Formação em seu Art. 4º conceitua a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica

“[...] entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020, p.2).

De acordo com a Resolução, citada anteriormente, as políticas de implementação da BNC-Formação são de competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Menciona como forma de efetivação da formação continuada a realização de programas e cursos de formação pelos Sistemas de Ensinos Federais, Estaduais e Municipais.

No contexto da implantação dos cursos e programas de formação continuada, para além da previsão legal, em uma aproximação com os fundamentos wallonianos, destaca-se a importância do diálogo com as dimensões epistemológicas, técnicas, pedagógicas e socioafetivas do professor. Para Ávila (2023) o pensamento crítico e dialético de Wallon produz modificações na formação dos professores ao conectar aprendizagem e formação da criança na prática docente.

Ao partir dos fundamentos wallonianos infere-se que cognição, a motricidade e afetividade são aspectos que se integram e precisam ser considerados no processo de

formação e DPD, assim como, da unidade teórico-prática, para compreensão das condições históricas, culturais e sociais do fazer pedagógico, da constituição da identidade crítico-reflexiva e das sucessivas aproximações com as condições de integralidade humana.

Na formação reflexiva do professor, dois conceitos são mencionados por Schön (2003): reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. O primeiro diz respeito à capacidade do professor de adequar as suas ações às necessidades pedagógicas emergentes da execução da ação, quanto ao segundo consiste no movimento decorrente da execução da atividade, como forma de avaliar a experiência vivida, a condução pedagógica, as interações, as emoções e os recursos utilizados.

Em um DPD orientado para uma construção da integralidade da formação continuada do professor a reflexão-na-ação é uma condição permanente de (re) construção, da relação direta e imediata professor-aluno. A reflexão-sobre-a-ação permite ampliar a comunicação, colaboração e o trabalho coletivo e a troca de experiências entre os pares e equipe pedagógica da escola.

A reflexão-sobre-a-ação como movimento inerente ao processo de formação continuada, de produção de novos conhecimentos teórico-práticos, implica ruptura com condições de linearidade, pressupondo interações dialógicas, pensamento divergente-convergente entre os pares, como estratégia de fortalecimento de domínios funcionais da cognição, da afetividade e motores. Nesse sentido, a condição reflexiva do professor aproxima-se dos fundamentos de Wallon da condição dialética da forma do sujeito e, por sua vez, da sua atuação profissional. Esse contexto corrobora com Gratiot-Alfandéry (2010) ao discorrer que é fundamental os professores compreenderem o potencial da pedagogia nas aplicações e experiências concretas de conhecimentos de natureza teórico-prática.

#### **4.1 Experiência Pedagógica e formação docente**

Na teoria Walloniana os conhecimentos conceituais, a sensibilidade, a curiosidade, a concentração, o exercício do questionamento e a capacidade de observação do estudante-professor são reconhecidos ao longo do processo didático-pedagógico (Mahoney; Almeida, 2005). A prática pedagógica pode ser interpretada como um campo de intervenção e de investigação contínua, para construção de percursos educativos adequados às necessidades dos alunos.

Ao discutir a formação psicológica dos professores, Wallon (1975) aponta para a necessidade de uma ancoragem nas experiências pedagógicas que eles próprios podem realizar. O autor chama a atenção para a necessidade de observar os aspectos relacionados às

disposições que a criança apresenta, independentemente da idade e do seu temperamento individual, assim como as aptidões que cada disciplina exige e desenvolve.

Duas questões são fundamentais para o processo de desenvolvimento profissional docente. A primeira está relacionada ao reconhecimento das experiências históricas e culturais e sua influência na concepção que orienta as práticas de ensino do professor. A segunda, diz respeito à compreensão dos domínios pedagógicos docentes, ou seja, sua capacidade didática de mobilizar as estratégias e recursos pedagógicos para abordagem dos conteúdos curriculares.

Reconhecendo que no método dialético os conflitos e as contradições são inerentes e necessários ao próprio processo de desenvolvimento da pessoa, de formação de novas sínteses históricas, os estágios de desenvolvimento humano são ciclos que se integram, podendo ocorrer avanços e/ou retrocessos em momento distintos. A relação organismo-meio e cognitivo-afetivo-motor se integram, hora com prevalência de maior demanda interna e hora externa, enquanto condição necessária para organização adequada dos processos pedagógicos compatíveis com às necessidades desse movimento pendular, fundamental para construção da identidade, consciência e autonomia da criança (Gratiot-Alfandèry, 2010).

Para Wallon (1975) *apud* Limongeli (2014) o professor precisa respeitar a totalidade da personalidade e integridade dos processos de evolução e aprendizagem, o contexto vivido e a constituição da sua autonomia do aluno. Dessa forma, à medida que a teoria vai sendo apropriada pelos professores, torna-se, paulatinamente, mais um componente do trabalho docente, mostrando-se útil para analisar o comportamento do aluno e orientar as atividades escolares. Nesse sentido, Santana (2021) apoiada em Marcelo Garcia (1999) ressalta a importância do Princípio de Formação da Integração entre Teoria e Prática:

Ainda, para explicar melhor esse princípio, Marcelo Garcia (1999) se apropria dos pensamentos de Villar Ângulo (1988e, 1992<sup>a</sup>) e Zabalza (1989). Do primeiro, quando ele postula que a formação de professores deve levar em consideração a reflexão epistemológica da prática, de modo que, ao aprender a ensinar, possamos sempre levar em conta o processo de integração entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Do segundo, a afirmação de que aprender a ensinar não deve ser considerado uma disciplina a mais no currículo, mas a prática deve ser o núcleo central de se repensar a ação do professor. Isso nos leva a refletir que devemos pensar essa prática, fazendo uma ligação com o princípio organizacional da instituição, a partir do local onde o docente está inserido; dessa forma, sua prática ganhará contornos reais de uma reflexão proposta para ação em um contexto real de ensino e de aprendizagem. (Santana, 2021, p.67)

Ademais, dessa forma, através da interligação entre teoria e prática, os pressupostos já citados de Schön (2003) que consiste na reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e os pressupostos do educador Paulo Freire (2011) acerca da práxis pedagógica (como unidade

indissociável e dialética entre ação-reflexão-ação) dão mais consolidação e robustez a esse princípio que interliga teoria e prática.

Segundo Baratella e Rodrigues (2018), a visão walloniana traz proposições importantes para a reflexão acerca da prática pedagógica, abrindo novas possibilidades no ensino e na aprendizagem. A teoria não só contribui para a formação de comportamentos, percepções, ideias e valores, mas também age em conjunto que os próprios professores podem realizar de forma colaborativa. Desse modo, a vivência prática e concreta é fundamental para conectar os domínios funcionais motor, afetivo e cognitivo, resultando na formação completa do indivíduo.

Com base na visão de desenvolvimento de Wallon, o professor é visto como um elemento fundamental no processo educacional. Isso porque ele é o organizador de um ensino centrado no desenvolvimento integral das possibilidades e aptidões do aluno. Nesse sentido, o professor se torna o principal sujeito do processo educativo, e a sua relação com o aluno deve envolver diálogo, empatia e afetividade. É por meio das relações interpessoais que se externa os ideais, desejos, aspirações e sonhos quanto a prática educativa desejada. Assim, o reconhecimento ativo do professor, das suas convicções, valores são essenciais para o desenvolvimento de uma educação transformadora. Por isso, a formação docente não deve focar apenas em conhecimentos didático-pedagógicos, mas também nos princípios e valores que orientam a sua prática.

Em um contexto de processos educativos transformadores, as mudanças relativas às concepções dos sujeitos envolvidos é o maior desafio, especialmente, quando se trata do modo como o professor organiza e vivencia a sua prática. Quanto ao desenvolvimento profissional do docente é importante que haja movimentos sucessivos de aproximação e diálogo com a realidade histórica e social, valorização do pensamento crítico-reflexivo, enquanto condição precursora da identidade, pertencimento e sentimento de individualidade do professor em relação à sua própria prática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método concreto-multidimensional de Henri Wallon, centrado na psicologia dialética, pressupõe uma lógica cíclica e integrada do desenvolvimento humano, caracterizada por avanços, movimentos de rupturas e retrocessos dos estágios de desenvolvimento da pessoa. A compreensão dessa dinâmica é determinante para o entendimento da constituição da pessoa completa, constituída das interrelações biológicas, sociais, históricas, culturais, psíquicas e das formações cognitivas, motoras e afetivos, integradas ao contexto da formação.

Revisitando a pergunta problema orientadora da pesquisa: Como fundamentar o desenvolvimento profissional do professor na psicologia dialética de Henri Wallon? Vale salientar que a pesquisa teve como objetivo principal correlacionar os fundamentos teóricos da psicologia dialética de Henri Wallon com o desenvolvimento profissional docente. Percebe-se que há uma dinâmica de integralidade ao contexto da formação, das multiplas dimensões que se integram para formação da consciência, dos conhecimentos (cognitivas, motoras e afetivos) e da prática crítico-reflexiva da atividade docente profissionalidade.

A psicologia dialética aplicada a formação docente orienta-se por uma integralidade das dimensões cognitivas, motoras e afetivas que se constitui na relação pendular da formação de uma consciência psicológicas do professor da sua profissionalidade, de motivos, desejos e aspirações, que orientam a sua formação e atuação profissional e na relação crítico-reflexiva que se estabelece com os pares, do ambiente social cooperativo e de construção coletiva, construído na formação inicial e continuada.

Constata-se que o processo de desenvolvimento profissional docente é uma apropriação dinâmica da atividade docente, contextual e reflexiva, que envolve condições de formação internas e externas do professor, da sua condição como sujeito reflexivo da atividade docente, das condições de desconstrução e (re) construção de conhecimentos, da formação de um base epistemológica, técnica e didático-pedagógica, socioafetivas, inteligência emocional e construção da autonomia.

O contexto das relações estabelecidas entre os professores e os seus pares, assim como demais sujeitos pertencentes à comunidade escolar é o principal substrato de um processo de formação dialógico e reflexivo, que se orienta pela integralidade das ações, a exemplo de planejamento/execução, teoria/prática, motor/cognitivo/afetivo, dentre outros, em que as condições históricas, culturais e sociais são únicas e compõe a dinâmica própria do ambiente escolar. Essas condições de desenvolvimento profissional são basilares à constituição de uma prática pedagógica capaz de dialogar com as condições de desenvolvimento integrado do aluno.

Portanto, um processo de formação docente sustentado nos fundamentos teóricos de Henri Wallon orienta-se pelas condições de integralidade da pessoa completa do professor em seu contexto histórico, social e cultural, reconhecimento como um processo único, que envolve as relações dialógicas entre os pares no contexto da unidade escolar e pressupõe uma ruptura com os processos de desenvolvimento lineares, verticalizados e fragmentadas, em sua grande maioria organizados em pacotes predefinidos para formação do professor.

## REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ARANHA, Ana Lúcia Batista *et al*; A Formação do eu professor na abordagem Walloniana. **Rev Esc Enferm USP** · 2015; 49(Esp2):75-82. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/reusp/a/d3bThdbLxRS6HBrYDDKMSSm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 30 dez. 2022.

ÁVILA, Patrícia Da Silva Bernardo Villela de. **Desbravando a Ciência: Livros paradidáticos como aliados no processo de ensino e aprendizagem de ciências naturais no segundo ciclo do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ). Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:  
<https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19224> Acesso: 02 fev. 2025.

BARATELLA, Ricardo; RODRIGUES, Adriana. Pressupostos e derivações didáticas da psicologia genético-dialética de Henri Wallon. **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v.18, n.38, p.104-116, jan./jun. 2018, ISSN 1519-0919. Disponível em:  
<https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1159/1382>. Acesso em 12 dez. 2022.

BEZERRA, Ricardo José Lima. **Afetividade como condição para a aprendizagem:** Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. 2006.

BRASIL. MEC. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da educação Básica. **Orientações Gerais. Catálogo 2006.** Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. Brasília, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,** que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125) Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 05 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em:  
[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.934, de 25 de Julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm). Acesso em 15 Ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p. : il. Disponível em: download.inep.gov.br. Acesso em 10 Jun.. 2025.

CARVALHO, Diana Carvalho. PSICOLOGIA FRENTE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan. /jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/M5TZ7cHnz7hnd9fLwjBxPrF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 29 dez. 2022.

CORRÊA, Mônica de Souza. Criança, **A construção do conhecimento e da aprendizagem – Teoria de Henri Wallon**. In: desenvolvimento e aprendizagem. Unidade IV. São Paulo, SP: Cengage, 2016. São Paulo, SP: Cengage, 2016.

DERONCELE ACOSTA, Angel. Competência epistémica: rutas para investigar. **Revista Universidad y Sociedad [online]**. 2022, vol.14, n.1, pp.102-118. Epub 10-Feb-2022. ISSN 2218-3620. Disponível em: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202022000100102&lng=e](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202022000100102&lng=e)

FERREIRA, Diego Jorge. **Universidade e formação continuada de professores:** entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 165 p. (Leitura). ISBN 85-219-0243-3..

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALVÃO, Izabel. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon**. In V.A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas (pp. 71-88). Campinas, SP: Ed. Summus, 2003.

GAMEZ, Luciano. **Psicologia de educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2013. ISBN 978-85-216-2240-6.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Editora Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

GRATIOT-ALFANDÈRY, Hélène. **Henri Wallon** ; trad. e org: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.134 p.: il. – (Coleção Educadores)

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 1989.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 23.ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p. ISBN

85-323-0412-5.

LIMONGELI, Ana Martha. **Teoria de Henri Wallon e a formação psicológica do professor de Educação Física.** Educação, Batatais, v. 4, n. 1, p. 21-36, 2014.

MACEDO, Elisabete Henrique Silva de. **Emoções e sentimentos na aprendizagem e no cotidiano escolar do ensino médio integrado:** uma abordagem a partir do contexto social escola-comunidade-sociedade. Dissertação - (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ifal.edu.br/items/d638eb63-c143-413d-a20a-948457161347> Acesso em 10 Jun. 2025.

MARCELO GARCIA, C. (1999). **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, PT: Porto Editora.

MATTOS, Adenilson Mariotti; AQUINO, Orlando Fernández. Desenvolvimento profissional docente e diretrizes para formação de professores no Brasil: uma reflexão crítica. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 20, n. 3, p. 16, 2024. DOI: 10.69843/rir.v20i3.76974. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/76974>. Acesso em: 8 out. 2025.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação.** Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. 2005.

MEDEIROS Fabrícia Cristina Araujo de Souza. **O ENSINO DE MÚSICA COMO FORTALECEDOR DAS LEIS Nos 10.639/03 E 11.645/08 NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ). Seropédica, Novo Iguacú, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13141> Acesso: 02 fev. 2025.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; MORAIS, Joelson de Sousa. **FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DO BRASIL E DE PORTUGAL. Olhar de Professor,** vol. 20, núm. 1, 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/12169/209209216186>. Acesso: 23 de jan. 2023

OLIVEIRA, A. S. **Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4410> Acesso: 23 de fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundação SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> Acesso em: 23 mar. 2023.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência:** processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RODRÍGUES JIMÉNEZ, A; PÉREZ JACINTO, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. **Revista Escuela de Administración de Negocios**, (82), 175–195. Disponible em:  
<https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/1647> . Acesso: 03 fev 2023. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>.

SANTANA, Monaliza Angélica. **Representações sociais de professores da educação superior sobre desenvolvimento profissional docente**: desafios e perspectivas. 199 f. Tese (Programa de Doutorado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/2781> Acesso: 04 out. 2025.

SILVA, Dener Luiz da. **Do gesto ao símbolo**: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica Educar, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007. Editora UFPR.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200010>

SILVA, Marilda da. **A complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2003.

WINGERT, Vitória Duarte; MARTINS, Jander Fernandes. Henri Wallon, Um Psicomotricista Esquecido das Escolas? Um Estudo sobre Educação Psicomotora a partir dos Pressupostos Wallonianos. **Revista Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre,v. 7,p. 1-20, 2022. Disponível em:  
<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/767/525>. Acesso em: 02 jan. 2023.