

“ESCOLA DE QUALIDADE” E SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação.
5(1): 101-9, jan/jun,
2012

Mary Rangel¹
mary.rangel@lasalle.org.br

Carolina Sousa²
csousa@ualg.pt

RESUMO

Este ensaio desenvolve análises a partir de características do que se considera “escola de qualidade”. A análise dessas características encaminha-se por meio de enfoques dos sentidos da educação e, neles, da sua multidimensionalidade. Assim, observam-se as dimensões humana, social e política, compreendendo-se que a “escola de qualidade” é a que se compromete com a formação de valores, o desenvolvimento integral da personalidade e a satisfação de alunos e famílias. Nos comentários conclusivos, focalizam-se causas do fracasso escolar e seus diversos fatores, observando-se a possibilidade de superá-los na escola que assume o compromisso com a fundamentação do processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade do ensino. Avaliação escolar. Fracasso escolar.

ABSTRACT

This essay develops analysis from characteristics of what we consider as “quality school”. The analysis of these characteristics is moving by means of approaches of the meanings of education and, inside them, from their multidimensionality. Thus, we observe the human, social and political dimensions, understanding that the “quality school” is the one that is committed to the development of values, the full development of personality and the satisfaction of students and families. In the conclusive comments, we have focused on the causes of school failure and its several factors, observing the possibility of overcoming it in the school that assumes the commitment with the reasoning of the teaching learning process.

KEY WORDS: Quality of education. School evaluation. School failure

101

¹ Doutora em Educação pela UFRJ. Pós-Doutorado na área de Psicologia Social pela PUC/SP. Professora Titular de Didática da UFF, Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da UERJ, Assessora Pedagógica do Colégio La Salle Abel e do Instituto Superior de Educação La Salle de Niterói, RJ.

² Doutora em Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Professora da Universidade do Algarve - Portugal. Diretora da ESEC- Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade de Algarve, Diretora – pela Universidade do Algarve, Portugal – do Programa Máster/ Doctorado en Educación Intercultural da Universidade do Algarve/Universidade de Huelva (2005-2012) e Investigadora da Unidade de I & D: CIECC – Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento, sediada no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro – Portugal, (2006-31.12.2010). Carolina Sousa é Professora Coordenadora da Universidade do Algarve, e membro do Departamento de Ciências Sociais e da Educação da ESEC.



INTRODUÇÃO

No âmbito das questões sociais candentes dos tempos contemporâneos, a educação tem recebido propostas de ampliação do seu sentido humano e sociopolítico. Perez, (2004, p. 11), em seu estudo sobre o significado da educação, aborda, com especial ênfase, a importância do “resgate da humanidade roubada pela fome e pelo desemprego”.

Estudos que focalizam propostas atuais de mudanças assinalam a importância de novas bases para a educação, pautadas em uma visão comprometida com o ser humano, a sociedade, a cidadania, os direitos políticos. Assinala-se, então, que o processo educativo insere-se na dinâmica de organização do Estado, do contexto socioeconômico, das implicações e apelos do desenvolvimento científico e tecnológico. Por isso, realça-se a importância de novos paradigmas educacionais, que orientem planos e práticas, em função do desenvolvimento integral do aluno e da superação de dificuldades decorrentes das circunstâncias das desigualdades socioeconômicas. O que se busca, essencialmente, então, é a “escola de qualidade”: uma escola eficaz, assim comprometida:

[...] Para ser eficaz, la escuela debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos y estos deben progresar más de lo que es dable esperar conforme a las características socioeconómicas y culturales de su familia. A veces se agrega como criterio que la escuela eficaz se preocupa por el *desarrollo integral del alumno*, esto es, además de buenos resultados de aprendizaje, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos (MELLO, *et al.* [s.d.]).

A perspectiva atual, portanto, é a de buscar fundamentos humanos, sociopedagógicos e políticos, que ampliem o alcance da educação e asso-

ciem a competência técnica a uma visão mais abrangente da vida, da sociedade, da convivência (RANGEL E PETRY, 2005; SÁ, 2006).

A educação é uma área de especial interesse humano, social e político da formação de profissionais, cujo trabalho, pelas suas características, tem repercussões no acesso ao conhecimento e na formação política, que auxilia a conscientização dos direitos públicos fundamentais e dos princípios de cidadania.

Os sentidos do conhecimento (que é ensinado, aprendido, pesquisado, produzido) constituem-se, desse modo, numa base de estudos indispensáveis à formação de professores, tanto no interesse de firmarem critérios e valores de sua conduta e compromisso com a aprendizagem e a superação do fracasso escolar, como também no sentido de que exerçam o direito de reivindicarem condições e recursos necessários à qualidade do seu trabalho, para que possam cumprir esse compromisso.

Os processos e práticas educativas são, portanto, recorrentes a estudos que ampliem o entendimento de sua missão social e, assim, auxiliem a compreender a dimensão política e pública do trabalho das escolas e da ação de seus profissionais. Assim, a ação docente avança para além de aspectos técnicos e cognitivos, de modo a que essa ação contemple valores necessários à formação integral da personalidade do aluno, garantindo seu acesso ao conhecimento e uma avaliação com propósito de auxiliá-lo. A multidimensionalidade da educação é um tema indispensável à formação de educadores. Essa multidimensionalidade expressa o por quê, para quê, para quem se realiza a educação, enquanto prática social e pedagógica. É preciso, então, situar a educação no campo da pedagogia.

A pedagogia é um campo de estu-



dos sobre a formação humana. O objeto da pedagogia é a prática educativa. Nessa prática, incluem-se valores, princípios, processos que se realizam nas diversas áreas de ensino, pesquisa, habilitação profissional (VEIGA, 2003).

A educação está presente em todos os espaços acadêmicos, nos quais se preparam lideranças cuja atuação, em suas profissões, terá efeitos significativos na sociedade. Esses efeitos são especialmente relevantes, não só para os avanços da ciência e da tecnologia, como para avanços nas relações humanas e políticas.

Estudos como os de Sá (2006) sobre ciência e sociedade, discutindo-as na ótica da "educação em tempo de fronteiras paradigmáticas" (p. 217), corroboram a perspectiva de fundamentar a educação, em todos os cursos de formação de profissionais, com princípios humanos, sociopedagógicos e políticos que compõem a base de uma pedagogia comprometida com mudanças sociais, em favor da qualidade de vida.

Reafirma-se, desse modo, mais uma vez, a importância de que fique claro aos educadores os *sentidos* e, neles, as *dimensões* da educação. Esses sentidos e dimensões são referências essenciais para o exercício consciente da prática educativa, em seu alcance e seu comprometimento sociopedagógico (LÜCK, 1994).

Os estudos sobre os sentidos da educação têm diversas perspectivas axiológicas, de valores, epistemológicas, de construção do conhecimento, ontológicas, de concepção do ser humano. Essas perspectivas são fundamentadas em princípios e conceitos que ampliam a compreensão humana e sociopolítica da educação, de especial interesse à aprendizagem do conhecimento para a cidadania e emancipação social. É preciso, sobretudo, reconhe-

cer a multidimensionalidade do processo educativo e, nele, das práticas, associadas e mutuamente recorrentes, de ensino-aprendizagem e avaliação, para reconhecer o valor social e político do acesso ao saber e enfrentamento das desigualdades que favorecem e acentuam as circunstâncias da pobreza.

As dimensões do processo educativo, como referidas em Candau, (2000) e Candau, (2001), explicam-se por critérios e prioridades que caracterizam a concepção desse processo. Nas dimensões, encontram-se, então, os *princípios* e *valores* que orientam o ato educativo de ensinar, avaliar e produzir conhecimento, em favor de profissionais da educação socialmente comprometidos.

Candau (2000, p. 13-14) considera três dimensões do processo de ensino-aprendizagem: "dimensão técnica, humana e política". As citações que se seguem esclarecem as formulações da autora.

A dimensão humana refere-se ao relacionamento humano, que se estabelece na relação ensino-aprendizagem:

Ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano. Para a abordagem humanista, a relação interpessoal é o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para essa perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes, tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional (CANDAU, 2000, p. 13).

A "relação interpessoal", a "perspectiva subjetiva e afetiva" e as "atitudes" que favorecem essa relação constituem-se, portanto, em critérios que orientam o entendimento do processo



educativo, na sua dimensão humana.

Quanto à dimensão técnica, refere-se à organização das ações que propiciam o acesso ao conhecimento, favorecida pela competência didático-pedagógica do professor:

Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc., constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem (CANDAU, 2000, p. 13-14).

A sistematização das ações, no interesse de favorecer a aprendizagem, a organização e implementação dos procedimentos de ensino (objetivos, seleção de conteúdos, avaliação) são, portanto, critérios que orientam o entendimento do processo didático-pedagógico na sua dimensão técnica.

Quanto à dimensão política, refere-se à contextualização social do processo educativo:

Se todo o processo (...) é “situado”, a dimensão político-social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. A dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista) possui em si uma dimensão político-social (CANDAU, 2000, p. 14).

A contextualização e o comprometimento sociopolítico do ato educativo, considerado em suas vinculações concretas com a organização social em que se situa, caracterizam o entendimento do processo na sua dimensão

político-social.

Candau (2000) sublinha, então, a importância da multidimensionalidade:

Parto da afirmação da multidimensionalidade desse processo: o que pretendo dizer? Que o processo (...), para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social (Ibid, p. 14).

A desarticulação das dimensões do processo educativo reduz, esvazia o seu entendimento. Assim, a redução do processo à sua dimensão técnica, descontextualizada, significa, também, a sua redução ao tecnicismo; a redução à dimensão humana limita o seu entendimento à perspectiva “subjetiva, individualista e afetiva”; a redução à dimensão política, desarticulada das demais dimensões, subtrai partes significativas – e essenciais – do entendimento do processo, esvaziando-o em seu conteúdo técnico e humano.

A compreensão da multidimensionalidade do processo educativo e, nele, das práticas de ensino-aprendizagem, é necessária à percepção do alcance do seu significado pedagógico e social. Para que a multidimensionalidade seja percebida pelos sujeitos que vivenciam esse processo, é preciso que ela se explicita nas ações e convicções daqueles que o realizam. Por meio dessas ações e convicções constroem-se escolas de qualidade, que contribuem para a sociedade e para a educação: *escolas que compreendem e superam fatores de fracasso escolar e para isso realçam a importância dos parâmetros epistemológicos da aprendizagem e da avaliação (UDELMAR, 2012).*

PARÂMETROS EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM E DA AVALIAÇÃO

Nos fundamentos epistemológicos da aprendizagem, a serem considera-



dos na avaliação, destacam-se, entre outros, os estudos de Vygotsky, (1998); Vygotsky, (2000); Vygotsky, (2001); Piaget, (1970); Piaget, (1973); Piaget, (1978) e Cagliari, (2008).

Em Piaget (1970, 1973, 1978), observa-se o foco no ambiente natural e social e, nesse ambiente, a criação de meios que promovam a aprendizagem. Assim, embora o desenvolvimento da inteligência ocorra por processos naturais e espontâneos, eles têm a possibilidade de ser estimulados pela família, pela escola e também por avaliações que auxiliem o aluno a acreditar em suas muitas possibilidades de aprender.

Observam-se, então, em Piaget, os estágios de desenvolvimento da inteligência. No estágio operatório, início da escolaridade básica, de sete a onze/doze anos, realçam-se os níveis de equilíbrio entre o organismo e o ambiente, em condições de realizar processos de reversibilidade e inversão (compreensão do inverso), reciprocidade (compreensão de semelhanças), que possibilitam diferentes operações/ações, como as de reunir, dissociar, comparar, clarificar, relacionar, encaixar. Essas ações são estimuladas por situações de ensino, aprendizagem e avaliação que propiciam a elucidação e aplicação de conceitos; por isso, os métodos expositivos que utilizam, predominantemente, noções abstratas, são pouco adequados nessa fase, assim como avaliações que solicitam do aluno processos abstratos de raciocínio.

O raciocínio abstrato acentua-se no estágio de operações formais, a partir de onze/doze anos. Analisar proposições, formular hipóteses, observar relações de causa e efeito são processos cognitivos próprios desse estágio de elaboração do conhecimento. Assim, no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, incluem-se conteúdo abstrato, comunicação verbal, elaboração mental, ou seja, manipulação de fatos

e ideias, em processo ativo, interiorizado, recorrente a abstrações de raciocínios. Nesse sentido, as operações formais estabelecem, também, proposições, como as implicativas, a exemplo de: "se isto acontece, a consequência é..."; disjuntivas, "ou isto ou..."; e conjuntivas, "isso se associa a...", além de outros tipos de formulações analítico-dedutivas do conhecimento. Para que essas proposições sejam solicitadas em práticas e medidas que subsidiem as avaliações, elas precisam ser desenvolvidas no curso do processo de ensino-aprendizagem.

Evidentemente, os estágios piagetianos do desenvolvimento e da aprendizagem não podem ser compreendidos de modo estanque, delimitado ou dissociado. A complexidade do ser humano e das relações que estabelece com o meio ambiente natural e social implica em muitos fatores e variáveis intervenientes.

Enfim, o homem extrapola e supera limites ou previsões. Entretanto, sem dúvida, as fases evolutivas, em Piaget, são referências importantes para a escolha de conteúdos, conceitos e métodos de ensino para a aprendizagem, refletindo na avaliação, especialmente numa perspectiva construtivista. A mesma importância se aplica a Vygotsky, que tem recebido dos educadores uma particular e crescente atenção.

Observam-se, em Vygotsky, condições amplas, do ambiente, do contexto, que refletem no desempenho dos alunos e nos procedimentos de avaliação, ressaltando-se a importância das condições sociais e históricas da vida e suas influências nas circunstâncias da aprendizagem, que se realiza na interação entre o sujeito, a sociedade, a cultura, a história e o conhecimento.

Desse modo, as relações interpessoais influem nas elaborações cognitivas, constatando-se, portanto, o



encaminhamento, não só ativo, mas interativo (do indivíduo com o meio social), da construção da consciência. Por conseguinte, interagindo com e em seu contexto sócio-histórico-cultural, em diálogo e parceria com outros sujeitos, os indivíduos vão elaborando e acrescentando aprendizagens e percepções conscientes dos fatos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é fator estimulante do desenvolvimento da consciência, tanto quanto dos processos sociocognitivos. Também nessa mesma perspectiva, a convivência (a “vivência com”) é fator que mobiliza a reelaboração e a atribuição de significados aos objetos do conhecimento. Por isso, realça-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal: um conceito relevante a quem ensina e avalia, no interesse da aprendizagem do conhecimento.

A zona de desenvolvimento proximal é o espaço do desenvolvimento entre o que o aluno já possui e o que vai conseguir, ao final do processo de cada aprendizagem. Na zona de desenvolvimento proximal, o indivíduo alcança, progressivamente, o conhecimento, o que significa dizer que aprende e desenvolve-se com a proximidade e a parceria do professor, do colega, da família, das pessoas de seus grupos sociais.

No nível de desenvolvimento potencial, encontram-se as condições ou predisposições ao alcance sucessivo de aprendizagens; nesse nível estão, portanto, funções ainda não consolidadas, mas que estão em processo de amadurecimento. Assim, a zona proximal representa o espaço de desenvolvimento entre o nível potencial e o real.

O nível de desenvolvimento real é aquele que o indivíduo alcança em cada aprendizagem e no qual, então, demonstra independência e autonomia de compreensão e ação com o conhecimento adquirido. Assim, do nível

potencial ao real, valoriza-se o espaço de aproximação, diálogo e trocas, próprias da zona de desenvolvimento proximal, valorizando-se, consequentemente, o espaço da escola e a convivência dos alunos entre si e com os professores: uma convivência positiva e solidária, a ser mantida nos momentos de avaliações.

Desse modo, pode-se reafirmar que tanto Piaget (Ibid) como Vygotsky (Ibid) oferecem princípios e premissas de significativa importância ao ensino-aprendizagem-avaliação, numa perspectiva de construção conceitual do conhecimento, na relação entre o indivíduo e o meio natural e social: uma construção que se constitui como referência necessária às avaliações.

Piaget (Ibid), Vygotsky (Ibid) e Montessori (2004) fundamentam também a metodologia de alfabetização: estágio de aprendizagem especialmente sensível às complexidades que se apresentam ao ensino e à avaliação. Em Piaget e Montessori (Ibid), considera-se o processo desenvolvido com uso de figuras, imagens, objetos concretos, a partir dos quais se formam os conceitos. Em Vygotsky, considera-se a importância, na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, da aproximação e diálogo dos professores com as crianças e das crianças entre si. Recebe especial atenção o método de alfabetização analítico-dedutivo, partindo de sentenças para palavras e do contexto para o texto, ou seja, de figuras, imagens, cenários e frases, para a aprendizagem de palavras e sinais, e dessas novamente para a construção de frases. “*Com a produção de textos, desde o início da alfabetização, chega-se ao uso real da linguagem, quer na sua forma oral, quer na sua manifestação escrita*” (CAGLIARI, 2008, p. 60). Princípios e premissas dessa natureza devem, necessariamente, ser reconhecidos nas avaliações dos primeiros segmentos do ensino fundamental, que tem apresentado índices significativos

de retenção, evasão e conseqüente fracasso escolar.

Assim, ao rever alguns dos aportes das bases epistemológicas da avaliação, o que se realça, sobretudo, são elementos essenciais dos processos de formação do ser humano e do desenvolvimento de competências que favorecem sua realização pessoal e social e inserem-se nos propósitos e motivações do trabalho educativo e de quem o assume por vocação, motivação e compromisso.

A menção ao compromisso do magistério com a garantia da aprendizagem é fundamental quando se pensa “a escola de qualidade”: aquela que se empenha em assegurar o direito ao conhecimento, que é um direito humano, social, político, de cidadania. Portanto, a qualidade da escola implica, necessariamente, no seu empenho na superação do fracasso escolar.

COMENTÁRIO CONCLUSIVO

Na literatura e em pesquisas brasileiras encontram-se, como definidores do fracasso escolar, os índices de evasão e repetência de alunos, especialmente na escola básica.

As causas de fracasso escolar na escola básica têm diversos fatores que se associam e interferem mutuamente, a *exemplo* dos fatores sociais, afetivos, orgânicos e didáticos.

Nos fatores sociais, incluem-se condições socioeconômicas das famílias, que influem em suas dificuldades de atenção, tanto ao acesso de seus filhos à escola, como ao acompanhamento de seu desempenho escolar.

Nos fatores afetivos incluem-se frustrações que decorrem da experiência do aluno no ambiente escolar e da sua relação com professores e colegas. O estresse, o bullying e a baixa autoestima são efeitos dos abusos e desamparamentos nas relações sociais,

incluindo-se as que se estabelecem nos ambientes da escola.

Entre os fatores orgânicos do fracasso escolar estão problemas de saúde, sejam de ordem física, mental ou motora, assim como problemas relativos a deficiências alimentares.

Na dimensão didática, focalizam-se problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, a métodos de ensino adotados, à linguagem empregada na exposição dos conteúdos, em nível pouco acessível aos alunos, prejudicando sua compreensão das explicações e a assimilação do conhecimento.

Incluem-se, nos fatores didáticos, as avaliações, especialmente provas e testes, que também solicitam dos alunos conteúdos e níveis de raciocínio superiores ao seu nível de aprendizagem, ou superiores aos dos exercícios praticados em aula. A relação humana na atividade didática é também fator que pode dificultar o desenvolvimento do aluno, se *não* for inclusiva e acolhedora, se *não* for conduzida por consideração e inclusão, se *não* favorecer o interesse e a motivação do aluno para o estudo e a aprendizagem.

Assim, no âmbito da didática, é preciso considerar os seus níveis e elementos de processo. Desse modo, consideram-se os níveis *técnico, humano, sociopolítico, ético-moral*. Em todos esses níveis, encontram-se fatores que interferem na aprendizagem, notando-se que, assim como os níveis, os fatores também são interinfluentes e se recorrem mutuamente.

No nível técnico, encontram-se princípios e procedimentos metodológicos; no nível humano, encontram-se princípios e procedimentos de atenção e qualificação do outro, com quem se convive nas relações sociais, dentro e fora da escola, dentro e fora da sala de aula; no nível sociopolítico, reafir-





mam-se princípios e procedimentos de atenção ao compromisso público da escola com o acesso do aluno ao conhecimento, que é direito da vida cidadã; no nível ético-moral, encontram-se os princípios e procedimentos de conduta, cujos valores são ressaltados na formação educativa, que é uma formação essencialmente axiológica (AMORIM-NETO, 2009).

Observa-se, ainda, na dimensão didática, a inerência entre razão e emoção, ambas atuando, de modo significativo, nas condições e na vontade de aprender. Correlatas a esses mesmos fatores intervenientes na aprendizagem, encontram-se as condições de maturidade, que podem influir nas situações cognitivas da aprendizagem.

Todas as reflexões sobre o que pode dificultar a aprendizagem, in-

fluindo no fracasso escolar, e sobre o que pode facilitá-la, levando ao *prazer* de aprender, recomendam, tanto na escola básica, quanto no ensino superior, que haja *orientação pedagógica* aos professores e que, portanto, haja, pelo menos a cada semestre letivo, encontros de formação docente continuada.

A formação docente continuada oferece oportunidade de estudo, de atualização de conhecimento (especialmente relevante em tempos de informatização e globalização), e oferece, ainda, oportunidade significativa de reflexão sobre a prática e seus processos, de modo que se possa alcançar o significado, mais amplo e consciente, da *práxis*. Esse significado é essencial a uma “escola de qualidade”, que promova a formação de valores, o desenvolvimento integral da personalidade e a satisfação de alunos e famílias.

REFERÊNCIAS

- AMORIM-NETO, R. D. C. *Ética e moral na educação*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem bá bé bi bó bú*. São Paulo: Scipione, 2008.
- CANAU, V. M. *A didática em questão*. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MONTESSORI, M. *Educação para paz*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- PEREZ, E. P. A propósito da educação médica. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 4, p. 9-11, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292004000100001&nrm=iso >.
- PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1970.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.



RANGEL, M.;PETRY, P. Educação política de professores: conceitos e importância. *Educação* v. 28, n. 2, p. 352-360, 2005.

SÁ, L. M. Ciência e sociedade: a educação em tempos de fronteiras paradigmáticas. *Linhas Críticas, Brasília*, v. 12, n. 23, p. 217-228, 2006.

UDELMAR, C. Programas para estudantes do Brasil., 2012. Disponível em: <<http://www.udelmar.cl/>>. Acesso em: 08 mar 2012.

VEIGA, I. P. A. Técnicas de ensino: por que não? Campinas, SP: Papirus, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9.ed. São Paulo: Icone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em janeiro 2012

Aceito em março 2012

