

DO DIREITO À APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E DECORRÊNCIAS PARA A PRÁXIS EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jardelino Menegat¹
jmenegat@terra.com.br
UNILASALLE-RJ (Brasil)

Júlio César Lindemann²
juliocesarlindemann@gmail.com
Centro Universitario Cenecista de Osório (Brasil)

Rafael Meira Seniw³
rafael.geolog@gmail.com
UNILASALLE (Brasil)

Recibido: 21 de septiembre de 2016

Aceptado: 21 de mayo de 2017

Resumo

O texto é o resultado de uma análise descritiva e documental da educação básica. A apresenta uma análise dos propósitos e objetivos da educação básica, identificando as perspectivas teóricas subjacentes e as suas consequências para a prática educativa em relação ao ensino e aprendizagem. Os pressupostos teóricos foram selecionados com base nos temas emergentes da análise documental dos dispositivos legais, decorrentes da utilização da técnica de análise de conteúdo. O pleno desenvolvimento do aluno; a formação de valores e atitudes; pensamento crítico e autonomia intelectual, através do desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida; a compreensão das bases científicas e tecnológicas dos processos de produção; a preparação básica para o trabalho e educar os cidadãos são enfatizadas as dimensões a serem incluídas nos processos do ensino e aprendizagem..

Palavras-chave: direito de aprender, ensinando e aprendendo, colegial, práxis educacional.

¹ Doutor em Educação pelo Centro Universitario La Salle – UNILASALLE, de Canoas - RS. Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutorando em Administração pela Universidad de la Empresa (UDE), Montevideo, Uruguai. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitario La Salle, de Canoas – RS. Reitor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – UNILASALLE-RJ

² Mestre em Desenvolvimento pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, de Ijuí; Especialista em administração e planejamento escolar pelo Centro Universitario La Salle, UNILASALLE, de Canoas; Reitor do Centro Universitario Cenecista de Osório, de Osório.

³ Mestrando em Educação pelo Centro Educacional La Salle – UNILASALLE, de Canoas – RS. Licenciado em Ciências Biológicas e Mestrando em Educação pelo Centro Universitário La Salle. Professor da Rede Pública Municipal e Estadual.

Resumen

El texto es el resultado de una investigación descriptiva y documental. Presenta un análisis de los propósitos y objetivos de la educación básica, identificando las perspectivas teóricas subyacentes y sus consecuencias para la práctica educativa en relación a la enseñanza-aprendizaje. Los presupuestos teóricos se seleccionaron en base a los temas emergentes del análisis documental de los dispositivos legales, derivados de la utilización de la técnica de análisis de contenido. El pleno desarrollo del alumno; la formación de valores y actitudes; el pensamiento crítico y la autonomía intelectual, a través del desarrollo de la capacidad de aprender a lo largo de la vida; la comprensión de las bases científicas y tecnológicas de los procesos de producción; la preparación básica para el trabajo y educar a los ciudadanos están enfatizadas en las dimensiones que se incluirán en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: derecho de aprender, enseñando y aprendiendo, educación, praxis educacional.

1.- Introdução

A educação tem sido defendida e firmada como um direito de todas as pessoas, em vários dispositivos legais que versam sobre a educação de qualidade, nos âmbitos nacional (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2006, 2007a,b, 2013,2014) e internacional (ONU,1989; UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED, 2001; OEI, 2008). Contudo, apesar de tais dispositivos definirem as responsabilidades da família e do Estado para o cumprimento de tal direito enfatizando o dever e a obrigatoriedade deste último em ofertar uma educação gratuita e de qualidade a todos (BRASIL, 1988; 1990), ainda existem crianças e jovens sem esse direito assegurado. O conceito de qualidade é polissêmico e passível de múltiplas conotações e interpretações. Quando se trata de educação de qualidade, inspiramo-nos no que segue:

A qualidade está no cerne da educação e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida. (UNESCO, CONSED, 2001)

Relacionado à ideia do direito a educação de qualidade está o direito à aprendizagem (UNESCO, CONSED, 2001). Ou seja, é necessário assegurar que as crianças, jovens e adultos desenvolvam as competências necessárias para a sua constituição enquanto cidadãos e sujeitos ativos dentro do contexto no qual se encontram inseridos. Assim, conforme assinala Freire (2001, p. 24):

[...] *educação e qualidade* são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la. (grifo do autor).

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1989) estabelece, em seu conjunto de artigos, a centralidade da criança em todas as ações atinentes a ela, sendo fundamental a garantia de seus direitos como uma das formas de minimizar a sua vulnerabilidade natural, cultural, social, ética e ontológica. Dentre tais direitos, destacamos o direito a educação, a livre expressão e ao brincar.

As crianças precisam ser compreendidas como “atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos” (PINTO, 1997, p.20). Vale salientar que a concepção de infância, enquanto uma categoria sócio-histórica transforma-se através dos tempos e em cada contexto político e cultural como demonstra o clássico estudo de Ariès (1981). Assim, na contemporaneidade, há a defesa da ideia da existência de *crianças e infâncias*, sendo que existem múltiplas formas, modos de compreensão e de relação com esta etapa do ciclo vital humano (PINTO, 1997).

O documento da *Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, (conhecido como EPT), explicita:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: • mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; • mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e • mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990, grifo do documento).

Nos seus objetivos, o EPT refere o aproveitamento das oportunidades educativas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. Dessa forma: “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”. (UNESCO, 1990, Art. 1). O EPT retoma a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade; o foco na aprendizagem,

propiciando condições para que ela ocorra, tendo presente as características e necessidades de cada educando; a adoção de sistemas de monitoramento da aprendizagem; atenção a educação da infância e estabelecimento de redes de cooperação a fim de se ofertar uma educação básica de qualidade. O *Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos*, reafirma o os objetivos e metas do EPT.

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles [...]. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, CONSED, 2001).

Como forma de efetivar o conjunto de objetivos delineados, foram estabelecidas metas e estratégias, de natureza global, “as quais estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade”. (UNESCO, CONSED, 2001). Dentre tais metas, destacamos:

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida. (UNESCO, CONSED, 2001).

Neste texto, partindo da premissa que o direito à aprendizagem requer a garantia de um ensino dentro de um padrão de qualidade (LDBEN/96), direcionamos nossas reflexões para três pontos centrais: a) as concepções presentes nos dispositivos legais nacionais, acerca da Educação Básica; b) as relações entre tais concepções e os pressupostos teóricos que versam sobre o ensino e a aprendizagem; c) as decorrências dessas concepções e pressupostos para a *práxis* educativa no que tange ao ensino e a aprendizagem neste nível escolar.

Concebidos como marcos regulatórios da educação, os dispositivos estabelecem parâmetros norteadores para a ação educativa, trazendo de forma implícita ou explícita, paradigmas atinentes às finalidades, objetivos e a qualidade da Educação Básica. Em decorrência, a efetivação do que esses dispositivos postulam pressupõe modos de tradução para a *práxis* docente, contemplando-se dimensões tais como o planejamento institucional, a estruturação dos ambientes e tempos educativos, a organização curricular, os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, dentre outros. Os dispositivos e os pressupostos teóricos que os fundamentam são produzidos e veiculados num determinado

contexto sociocultural, político e econômico. Também as escolas, os professores e os alunos estão situados em diferentes contextos que influenciam seus modos de conceber o mundo, a educação, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem.

Feitas tais considerações, organizamos a estrutura textual de forma que, inicialmente, introduzimos a problemática analítico-discursiva. Na sequência, expomos a metodologia adotada. A seguir, apresentamos e discutimos os dados coletados através de um diálogo com autores que discutem os pressupostos basilares que fundamentaram o estudo em tela. Por fim, realizamos uma síntese do exposto, retomando os principais achados do estudo.

2.- Metodología

O texto apresenta reflexões oriundas de uma pesquisa com objetivo descritivo e forma documental, cuja problemática investigativa focaliza a educação de qualidade como um direito previsto dentro do conjunto dos demais direitos a serem salvaguardados às crianças e adolescentes. Tem como centralidade analítico-discursiva as concepções presentes nos dispositivos legais nacionais, acerca da Educação Básica; as relações entre tais concepções e os pressupostos teóricos que versam sobre o ensino e a aprendizagem; as decorrências dessas concepções e pressupostos para a *práxis* educativa no que tange ao ensino e a aprendizagem neste nível escolar.

A pesquisa descritiva, no que se refere ao seu objetivo, “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (CERVO, BERVIAN, 2003, p. 66). Quanto à forma, na pesquisa documental, “são investigados documentos a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. Estuda a realidade presente, e não o passado, como ocorre com a pesquisa histórica”. (CERVO, BERVIAN, 2003, p. 67).

O *corpus* investigativo (Bardin, 1988), foi composto pela análise dos seguintes dispositivos: Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Lei nº 11.274/2006, (Brasil, 2006), Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007a), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007b), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Os dados foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, a qual se configura num conjunto de técnicas que possibilita, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 1988). Em termos analíticos, importa destacar que como pesquisadores, também possuímos e somos influenciados por nossos paradigmas teórico-metodológicos, não sendo possível dessa forma, uma postura de neutralidade. Posto isto, as análises que realizamos são uma possibilidade de leitura,

dentre tantas outras possíveis. Concordamos com Burgess (1999, p. 39) quando a autora enfatiza que:

[...] a leitura é histórica. No entanto, aceitar esse fato é apenas o começo. [...] Pode haver leituras de leituras assim como leituras, simplesmente. [...] Nada disso importa se estivermos preparados para conviver com discussão e consciência mais do que com certezas. [...] Vivemos no tempo e na história.

Os pressupostos teóricos basilares do estudo foram selecionados *a posteriori*, tendo por base os eixos temáticos emergentes da análise documental realizada. Destacamos que alguns pressupostos teóricos que focalizam dimensões que explicam e ou trazem decorrências para o ensino e a aprendizagem não são oriundos da área da educação. Foram investigados e desenvolvidos por autores de outros campos (Bourdieu, 2004), cujo propósito inicial não foi a proposição de teorias pedagógicas ou metodologias direcionadas ao ensino e a aprendizagem. Entretanto, de suas teorizações, é possível realizar inferências e aplicabilidades para o campo educacional. Exemplo disso são os pressupostos oriundos das denominadas Escolas Psicológicas que trouxeram influências para o campo educacional, destacando-se o Behaviorismo (Skinner, 1974), a reflexologia russa (Pavlov, 1974), a Gestalt (Koffka, 1973; Lewin, 1978) e o Humanismo (Rogers, 2009; Maslow, s/d).

No Brasil, a relação entre a Psicologia e o campo pedagógico sempre foi estreita. Conforme Carvalho (2000), a Psicologia interfere nas práticas escolares através de sua análise e posições de *como* devemos ensinar. Para a autora essa influência é perceptível através do

[...] discurso pedagógico escolar, na produção acadêmica e nas reformas curriculares recentes que se mostram extremamente marcadas pelo debate entre diferentes teorias psicológicas e seus desdobramentos em subsídios aplicáveis às questões educacionais (CARVALHO, 2000, p. 17).

Pensamos serem pertinentes as reflexões de Vygotsky (2003) acerca das relações entre a pedagogia e a psicologia (mais precisamente a psicologia pedagógica). Para ele, esse ramo da psicologia despertou grandes esperanças, pois se considerava que, através de suas prescrições, “o processo educativo poderia ser tão preciso quanto à técnica” (VIGOTSKI, 2003, p. 41). Para Vygotsky, essa é uma visão equivocada, pois “a ciência nunca dirige diretamente a prática” (2003, p.41). Desse modo,

[...] a psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusão pedagógica. Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente a realizar essa tarefa de forma científica (VIGOTSKI, 2003, p. 41).

Em consonância com o posicionamento de William James (1989, apud Vigotsky, 2003) Vygotsky (2003) cita a crítica realizada pelo referido autor:

A psicologia é uma ciência, e o ensino é uma arte; mas as ciências nunca produzem as artes de forma direta [...]. A pedagogia e a psicologia andam com o mesmo passo, mas a primeira não nasceu da segunda. Ambas são equivalentes e nenhuma está subordinada à outra. Por isso, o ensino e a psicologia sempre devem estar *coordenados*, porém isso não significa que qualquer forma coordenada de ensino seja a única, pois muitos modos de ensino podem concordar com as leis da psicologia. Saber psicologia não garante de forma alguma que seremos bons professores (JAMES, 1899, apud VIGOTSKY, 2003, p. 41) [grifo do autor].

Dentre as teorizações mais referenciadas que tem servido de aporte para as propostas educativas na contemporaneidade e, como contraponto as perspectivas anteriores, destacamos por exemplo: a) a Epistemologia Genética, cujo interesse investigativo de Piaget foi o desenvolvimento ontogenético do conhecimento, b) a Teoria Histórico-Cultural, em que Vygotsky teve como centralidade a compreensão da gênese e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; c) A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, oriunda do desejo do autor em aprofundar a cognição humana. Dentre aquelas teorias que tratam diretamente da questão da aprendizagem, desenvolvendo uma abordagem teórico-metodológica educacional, citamos a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de Feuerstein que enfatiza a Experiência de Aprendizagem Mediada e a Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, direcionada a compreensão da aprendizagem significativa. Afora isso, apesar de seu conjunto de pressupostos não serem considerados uma teoria, é inegável a contribuição de autores tais como Freire, no que tange a dimensão sócio-política da educação.

Dessa forma, ao estabelecermos aproximações teóricas, para não cairmos na armadilha de um ecletismo teórico, tivemos o cuidado de salvaguardar as especificidades investigativas de cada autor e o contexto em que elas foram desenvolvidas. Corroboramos a posição de Lima, quando ela salienta que “Se analisarmos uma teoria de forma descontextualizada, somos privados de compreendê-la em sua totalidade, pois ela será desprovida de um dos seus substratos mais importantes: a história e o contexto” (LIMA, 2000, p. 222).

Nessa linha reflexiva, destacamos que a história e o contexto também influenciam o acento dado, a determinadas concepções epistemológicas, psicológicas, sociológicas e político-econômicas e estas, por sua vez, incidem sobre os modos de se pensar a educação e nas abordagens pedagógicas adotada. Uma rápida análise sobre a história da educação brasileira nos permite identificar as influências, dentre outras, do Behaviorismo, do Humanismo, do Construtivismo, da Escola Nova, do Tecnicismo e da perspectiva Histórico-cultural (pautada nos princípios marxistas) nas tendências e abordagens pedagógicas e, em decorrência, na compreensão e modos de efetivação do ensino e da aprendizagem (SAVIANI, 1995, ARANHA, 1996, MIZUKAMI, 2001).

Assim, no decorrer da apresentação da análise de cada um dos eixos temáticos, na próxima seção, explicitamos os pressupostos e respectivos autores utilizados para a reflexão, pontuando os recortes conceituais realizados.

3.- Resultados e discussão

Nesta seção temos como centralidade analítico-discursiva a reflexão sobre os dados coletados através da análise documental cujos conteúdos foram categorizados em eixos temáticos, os quais apresentamos na sequência. Considerando as especificidades de cada uma das etapas constituintes da Educação Básica, buscamos identificar dimensões amplas relativas ao ensino e a aprendizagem nesse nível de ensino.

A Constituição da República Federativa Brasileira (1988) estabelece a educação como um direito de todos, com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo reafirmado este ideário pelos demais documentos que a precedem, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pontua que a Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 1988, LDBEN/96), está composta por três etapas que devem estar articuladas entre si, a saber: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22, Capítulo II, seção I, LDBEN/96). Em termos curriculares, estas etapas “devem ter base nacional comum, a ser complementada, [...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Art. 26, LDBEN/96). Como diretrizes, os conteúdos curriculares deverão contemplar: “I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho”. (Art. 27, LDBEN/96).

Conforme o art. 29 da LDBEN/96, a Educação Infantil tem por objetivo promover o desenvolvimento integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Já o Ensino Fundamental objetiva

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (art. 32, LDBEN/1996).

Por fim, o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Art. 35, LDBEN/96).

Como uma das formas de assegurar a consolidação do estabelecido pela LDBEN/96, a Lei nº 11.274/2006 estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, objetivando assegurar para todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com mais oportunidades de aprendizagem. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) teve como centralidade a melhoria da educação no país, priorizando a qualidade da Educação Básica. Contempla metas relativas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos, salientando a formação de professores, dentre outras áreas. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (como um dos programas estratégicos do PDE), visando à melhoria da qualidade da Educação Básica, estabeleceu um conjunto de 28 diretrizes para a política educacional brasileira com vistas à melhoria dos indicadores educacionais. Deste conjunto, as sete primeiras diretrizes direcionam-se as questões relativas a práxis educativa, e destas, seis que focam diretamente aspectos relativos ao ensino e a aprendizagem:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular.

Dentre as diretrizes constantes no novo Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014), com vigência até o ano de 2024, enfatizamos a erradicação do analfabetismo; a ênfase na

promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; e a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica salientam que:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p.16).

Da análise destes documentos, pontuamos um conjunto de eixos temáticos atinentes aos objetivos e finalidades da Educação Básica cuja problematização realizaremos de forma articulada, a saber: a) o desenvolvimento integral do educando, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; b) a formação de valores, atitudes e a preparação básica para a cidadania; c) o pensamento crítico e a autonomia intelectual, por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Conforme já exposto, em tal análise direcionaremos nosso olhar para as decorrências desse conjunto de temáticas para a *práxis* educativa, no que tange ao ensino e aprendizagem, discutindo-as a partir de pressupostos teóricos que nos auxiliam na reflexão sobre o ensinar e aprender.

A educação, em sentido amplo, está associada a ideia de formação integral e de prática social, sendo ela considerada a principal responsável pelo processo de humanização da pessoa. Enquanto um processo complexo, a ação educativa requer a corresponsabilidade e o protagonismo do sujeito em formação, da sua família, da escola e dos demais segmentos da sociedade, incluindo o próprio Estado.

O ser humano não nasce pronto e, tampouco, é mero resultado das interferências do meio em que vive. Ele se humaniza ao longo de sua existência através das relações sociais que estabelece com seus semelhantes dentro de um contexto sociocultural e através dos processos educativos (VYGOTSKY, 1998). Nesse sentido, “A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado [...] a educação tem caráter

permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando.” (FREIRE, 1983, p.14). Dessa forma, conforme salienta Freire (1983, p.8):

Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir.

É no grupo cultural e por meio das práticas sociais que as pessoas (re)constroem e partilham significados, valores, normas, crenças e tradições (Vygotsky). Portanto, conforme explica Pino (2000, p.53), a cultura é:

[...] “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Ao distinguir entre produto da “vida social” e produto da “atividade social”, [...] podemos pensar no primeiro caso a cultura entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e no segundo caso como produto do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels. Se assim for [...] a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem (grifo do autor).

A relação do ser humano com o meio físico e social, no entender de Vygotsky (1988) e de Feuerstein (1997), não se dá de forma direta (conforme defendem os autores situados dentro da perspectiva behaviorista) mas ocorre de forma mediada. Vale destacar que ao falar em mediação, a ênfase de Vygotsky recai sobre a mediação simbólica (contemplando-se os instrumentos (ou ferramentas de trabalho) e os signos) e a de Feuerstein sobre a mediação humana e o processo de aprendizagem.

Sendo a razão de ser da ação educativa a aprendizagem, ganha centralidade o sujeito cognoscente capaz de construir o conhecimento por meio dos processos de assimilação, acomodação e adaptação, desenvolvendo-o através de contínuas e progressivas equilíbrazões (PIAGET, 1986). A ação, a transformação e o estabelecimento de relações derivadas da interação entre o sujeito cognoscente o objeto cognoscível, são responsáveis pelas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas. Portanto, “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação, vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações”. (PIAGET, 1976, p. 37). Dessa perspectiva, resulta a ideia de que as situações de aprendizagem propostas devem viabilizar a ação física e mental do educando. Situações desafiadoras que provoquem no educando o desequilíbrio cognitivo por meio do confronto entre diferentes hipóteses. Como forma de concretizar o

exposto, é necessário que no ensino sejam assegurados espaços e tempos para as interações entre professor-aluno e entre pares que podem ser viabilizadas por meio de trabalhos cooperativos (em duplas, em pequenos e grandes grupos), oportunizando a partilha de diferentes pontos de vista. Nesse sentido, conforme assinala Freire (2001, p. 22):

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas*, de *cobrar a execução* das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo. (grifo do autor).

Se entendemos que o educando, desde a mais tenra idade, constrói o conhecimento e que para tanto, formula hipóteses sobre o meio físico e social, então é necessário conceber o erro em sua dimensão construtiva. Na perspectiva piagetiana, o erro denota processos de construção consolidados pelo educando, indicando que “Uma informação selecionada pela criança a um momento dado de seu desenvolvimento, se bem que errôneo com relação à solução final do problema, parece, entretanto, pertencer a uma etapa necessária para chegar ulteriormente a esta”. (INHELDER, BOVET, SINCLAIR, 1977, p. 36). Portanto, o erro revela as hipóteses que os educandos possuem. Assim, mais no que dar respostas, o professor deveria direcionar sua ação para a proposição de perguntas. Tal visão traz implicações diretas nos modos de conceber e constituir as formas e os instrumentos de avaliação da aprendizagem, sendo esta compreendida em sua dimensão diagnóstica.

Vygotsky (1988) sustenta a inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo que esta inicia antes do ingresso do educando no universo escolar. No seu entender, para compreendermos essa inter-relação, é necessário considerar um nível de desenvolvimento efetivo e uma área (ou zona) de desenvolvimento potencial: “O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. [...] O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. (VIGOTSKII, 1988, p. 111-112). Isso rompe com a ideia de que o ensino deve se direcionar exclusivamente para o nível de desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. [...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1988, p. 114, grifo do autor).

No que tange ao perfil intelectual e aos ritmos de aprendizagem, Gardner (2001) salienta as diferenças que existem de pessoa para pessoa, sendo necessário uma “educação configurada individualmente - uma educação que leva a sério as diferenças individuais (GARDNER, 2001, p.185). Conforme o autor,

O ingrediente principal é um compromisso para conhecer a cabeça – a pessoa – de cada aluno. Isso significa aprender sobre a origem, os pontos fortes, os interesses, as preferências, as aflições, as experiências e os objetivos de cada um, não para estereotipar ou preordenar, mas antes para garantir que as decisões educacionais sejam tomadas com base num perfil atualizado do aluno (GARDNER, 2001, p.185).

Os pressupostos de Gardner (1994a, b, 2001) indicam que, para se contemplar os diferentes estilos cognitivos dos educando, é necessário a adoção de formas diferenciadas de abordagem de um mesmo conteúdo, independentemente do nível e etapa de ensino além daquelas já bastante utilizadas na escola: a linguística e a lógico-matemática. A música, a expressão corporal, as relações interpessoais e o autoconhecimento, a manipulação de formas e objetos, mental e concretamente, em diferentes espaços precisam fazer parte das situações de aprendizagem propostas aos educandos (GARDNER, 1994b).

A centralidade do educando no processo educativo não minimiza a função do professor. Concebido como um mediador, compete-lhe propiciar aos seus educandos oportunidades para que eles possam vivenciar a Experiência de Aprendizagem Mediada. De acordo com Feuerstein (1997, p. 16):

A EAM é muito diferente dos tipos de interação não mediada, pelo fato que o mediador está animado por uma *intenção* de fazer que outra pessoa perceba, registre, compreenda e experimente de modo cognitivo e emocional determinados estímulos, fatos, relações, operações ou sentimentos. Isto não acontece por acaso, senão por meio de elementos especialmente sugeridos ou selecionados, cuja aparição tem razões especiais. A razão desta experiência vai além das necessidades imediatas e produz a interação. (grifo do autor).

Para que a experiência de aprendizagem possa ser caracterizada como mediada, é necessário que o mediador, no caso em tela o professor, utilize em sua *prática* educativa alguns componentes considerados por Feuerstein (1997) como essenciais, sem os quais não há força mediadora. Ou seja, nem toda a mediação possibilita a aprendizagem. Tais componentes são denominados por Feuerstein (1997) como critérios ou modalidades de mediação, sendo que estes podem ser categorizados em dois grupos: os critérios universais (devem sempre estar presentes na *prática* educativa) e os critérios particulares (utilizados considerando-se as necessidades e especificidades de cada sujeito e/ou grupo). Quanto aos critérios universais, destacamos a mediação da intencionalidade e da reciprocidade; a mediação da transcendência, e a mediação do significado.

De acordo com Ausubel (1973, 2003), os conhecimentos de caráter conceituais são fundamentais para a organização cognitiva de cada pessoa, sendo que tais conceitos variam em termos de complexidade em decorrência das relações passíveis de serem estabelecidas entre si, dentro de uma hierarquia conceitual. Dessa forma, a estrutura cognitiva é constituída por uma rede de conceitos. Assim para que a aprendizagem seja significativa, torna-se necessário que: haja uma relação entre o conhecimento a ser adquirido com o já existente na estrutura cognitiva do educando; a predisposição e a motivação do educando para o estabelecimento destas relações, e; a proposição, por parte do professor, de situações potencialmente significativas. Em termos metodológicos, Ausubel sugere que o ensino de qualquer conhecimento pode ser desenvolvido por meio da proposição de mapas conceituais, onde os conceitos são hierarquizados de acordo com seu nível de complexidade, generalização e abstração. Tal hierarquização contribui para que o educando estabeleça relações entre a parte e o todo e vice-versa, identificando tanto os conceitos mais abrangentes quanto aqueles mais específicos (AUSUBEL, 1973).

A compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de conceitos. De acordo com a perspectiva vygotskyana, o processo de formação de conceitos inicia já na infância, podendo estes ser categorizados em dois grupos: os conceitos cotidianos (provenientes da experimentação direta sobre o mundo real por meio das experiências cotidianas) e os científicos (decorrentes de conhecimentos sistematizados, não sendo passíveis de serem construídos simplesmente através da ação direta) (VYGOTSKY, 1993). A compreensão dos conceitos científicos pressupõe a consolidação dos conceitos cotidianos, pois estes últimos se configuram em suporte dos primeiros, conferindo maior abrangência e poder de generalização. O processo de formação conceitual “não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavras, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais” (VYGOTSKY, 1993, p. 50). Tal processo implica o desenvolvimento de operações mentais complexas e, sendo assim, “não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno” (REGO, 1999, p. 78). Conforme destaca Lima (2000, p. 225):

[...] percebemos que a escola frequentemente descontextualiza os conceitos por ela trabalhados, não levando em consideração que o aluno tem um acervo de experiências e conhecimentos anteriores – desenvolvidos no cotidiano escolar e extraescolar - que deveria servir como suporte para a construção de novos conhecimentos.

Assim, um ensino que objetiva a promoção de aprendizagens significativas tem por base a contextualização, a problematização e a aplicabilidade dos conhecimentos. Isso requer que a abordagem dos conhecimentos ocorra de forma interdisciplinar, transcendendo o componente curricular, estabelecendo as relações entre os demais componentes da área que ele se situa e entre os componentes de outras áreas de conhecimento. Para tanto, é

necessário que os professores que atuam num mesmo ano/série tenham assegurados espaços e tempos para o planejamento conjunto.

Toda a ação educativa é um ato intencional e político, conforme afirma Freire (1983). O autor nos auxilia a refletir sobre a questão do compromisso e das práticas sociais, enfatizando o papel do professor com relação a estes aspectos:

Na medida que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade -, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. (FREIRE, 1983, p.10).

A preparação para a inserção no mundo do trabalho, como um dos objetivos da Educação Básica, torna-se mais enfatizada no Ensino Médio. Com base na acepção vygostskyana, Oliveira esclarece:

[...] o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e por outro, a criação e utilização de instrumentos (OLIVEIRA, 1993, p. 28-29).

A inserção dos jovens no mundo adulto significa projetar o futuro, pensar nas escolhas profissionais, e no ingresso no mundo do trabalho, sendo esta expectativa grande entre os jovens, uma vez que significa autonomia e oportunidade de aprendizagens. Para vários jovens das camadas populares, essa inserção acontece de forma precoce como forma de garantia da própria subsistência. Os conflitos e dilemas oriundos de tantas questões que se colocam e a necessidade de algumas tomadas de decisão geram certas inseguranças nos jovens, mediante um futuro por vezes incerto. Isso requer que, no Ensino Médio, a ação educativa direcione-se para o preparo pessoal e profissional do educando, no que tange ao desenvolvimento de competências básicas, sempre tendo presente as culturas juvenis.

Por fim, ressaltamos que a *práxis* educativa não é mera tradução do que estabelecem os dispositivos que orientam a ação docente, sejam eles do âmbito externo ou interno a escola (Regimento, Projeto Político-Pedagógico, Planos de Estudos, dentre outros). Em sua *práxis*, o professor mobiliza saberes (Tardif, 2010) que foram sendo construídos e internalizados no decorrer de sua trajetória de vida (Nóvoa, 2000). Nesse sentido, para Zeichner (1993, p.21), “a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer seja reconhecida, quer não”. Os estudos realizados por Becker (1993, 2001), por exemplo, indicam que a *práxis* educativa dos professores revelam modelos epistemológicos os quais se traduzem em modelos pedagógicos que adotam em seu fazer cotidiano. Assim, os modos de ensinar refletem concepções e saberes atinentes ao aprender que o professor carrega consigo.

4.- Considerações finais

Neste texto, partilhamos uma análise que realizamos sobre alguns dispositivos legais nacionais que orientam a ação educativa na Educação Básica, estabelecendo relações entre concepções identificadas em tais documentos, os pressupostos teóricos que versam sobre o ensino e a aprendizagem e as decorrências de ambos para a *práxis* educativa no que tange ao ensino e a aprendizagem neste nível escolar.

A guisa de considerações finais, entendemos ser de extrema importância afirmar que uma educação de qualidade que persegue o objetivo de assegurar o direito à aprendizagem, pressupõe a minimização das profundas desigualdades sociais ainda existentes em nosso país, pois a educação reflete as condições socioeconômicas de uma nação; requer o investimento de recursos na educação; a valorização da profissão docente e a qualificação permanente dos profissionais que nela atuam; o compromisso e a corresponsabilidade de toda a sociedade com a ação educativa. Portanto,

[...] não há educação sem política educativa que estabeleça prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias [...] Um desses sonhos por que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. (FREIRE, 2001, p.14).

Temos ciência de que as políticas públicas têm avançado significativamente, nas últimas décadas, e a consolidação das mesmas pelos entes da federação tem contribuindo para a qualificação gradativa da Educação Básica no país. Entretanto, ainda há um caminho árduo a ser trilhado para a universalização da educação (não só da Básica, mas também da Superior) e para que o país possa atingir um patamar de qualidade educacional mais próximo daqueles existentes nos países considerados desenvolvidos.

BIBLIOGRAFIA

- ARANHA, M. L. A. (1996): *História da Educação*. 2 Ed. São Paulo: Editora Moderna. 288p.
- ARIÉS, P. (1981): *História social da criança e da família*. 2 Ed. Rio de Janeiro: LTC.279p.
- AUSUBEL, D. P. (1978): *Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas. 769p.
- _____. (2003): *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano. 219p.

- BARDIN, L. (1988): *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 281p.
- BECKER, F. (1993): *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes. 344p.
- _____. *Educação e construção do conhecimento*.(2001): Porto Alegre: ArtMed Editora, 200p.
- BOURDIEU, P. (2004): *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP. 86p.
- BRASIL. (1988): *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- _____. (1990): *Lei N.º. 8.069, de 13 de Julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- _____.(1996): *Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.
- _____. (2007^a): *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (2007b): *Decreto n.º. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. (2013): *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. (2014^a):*Lei n.º 13005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília.
- _____. Ministério da Educação.(2014b): Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, Brasília.
- CARVALHO, [D. C. de.](#) (2000): *A relação entre psicologia e educação sob a óptica dos professores*. Tesis Doctoral. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. (2002): *Metodologia Científica*. 5^a ed. São Paulo: Prentice Hall. 242p.
- FEUERSTEIN, R.(1997): “Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural”. In: Martínez, J. M.; LEBEER, J.; GARBO, R. *¿Es modificable la inteligencia?*. Madrid: Bruño. pp.15-31.
- FREIRE, P. (1983): *Educação e Mudança*. 12^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 46p.
- _____. (2001): *Política e educação: ensaios*. 5 Ed. São Paulo, Cortez. 57p.
- GARDNER, H. (1994^a): *Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas. 467p.

- _____. (1994b): *A criança pré-escolar: como pensa e com a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas. 258p.
- _____. *Inteligência: um conceito reformulado*, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 347p.
- INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. (1977): *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva. 284p.
- KOFFKA, Kurt. (1973): *Princípios de psicologia de la forma*. Buenos Aires: Paidós. 792p.
- LEWIN, K. (1978): *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós. 308p.
- LIMA, A. P. B. (2000): “A teoria sociohistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, pp. 219-228, maio/ago.
- MASLOW, A H. (s/d): *Introdução à psicologia do ser*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d. 279p.
- MIZUKAMI, M. da G. N. (2001): *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU. 159p.
- NÓVOA, A. (2000): “Os professores e as histórias da sua vida”. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2 Ed. Porto: Porto. pp. 11-30.
- OLIVEIRA, M. K. de. (1993): *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento -um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione. 112p.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA –OEI (2008): *A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021, 2008*.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989*.
- PAVLOV, I. (1972): *Reflexos condicionados e inibições*. Rio de Janeiro: J. Zahar. 202p.
- PIAGET, J. [1969] (1976): *Psicologia e pedagogia*. 4 Ed. Rio de Janeiro: Forense, 184p.
- _____. [1964] (1986). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense. 136p.
- PINO, A. (2000): “O social e o cultural na obra de Vigotski”. *Educação & sociedade*, Nº71, 2 Ed. pp. 45-78.
- PINTO, M. (1997): “A infância como construção social”. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga Codex (Portugal): Bezerra. pp. 33-72.
- REGO, T. C. (1999): *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 8 Ed. Rio de Janeiro: Vozes. 138p.
- ROGERS, C. (2009): *Tornar-se pessoa*. 6 Ed. São Paulo: Martins Fontes. 243p.
- SAVIANI, D. (1995): *Escola e democracia*. 29 Ed. São Paulo: Editores Associados. 96p.
- SKINNER, B. (1974): *Ciências e comportamento humano*. 2 Ed. São Paulo: Edart. 252p.

- TARDIF, M. (2010): *Saberes docentes e formação profissional*. 11 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 325p.
- UNESCO. (1990): *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien. Brasília: UNESCO.
- UNESCO, CONSED. (2001): *Educação para todos – O Compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa.
- VIGOTSKII, L. S. (1988): Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. pp. 103-117.
- VYGOTSKI, L. S. (1993): *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 194p.
- VIGOTSKY, L. S. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. 226p.
- VIGOTSKI, L. S. (1998): La modificación socialista del hombre. In: BLANCK, G. (Comp.). *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Amagosto, pp. 109- 125.
- VIGOTSKI, L. S. (2003): *Psicología pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. 311p.
- ZEICHNER, K. M. (1993): *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.198p.