

Uma abordagem vygotskyana para a conscientização de
cidadania em sala de aula no Ensino Fundamental
*A vigotskian approach for citizenship awareness in
elementary school classrooms*

Ruben de Oliveira NASCIMENTO¹
Giovana Vidotto Roman TORO²
Juliana Correia SILVERIO³
Marcella Oliveira ARAÚJO⁴

RESUMO: Inspirado no projeto intitulado *Brincando de Governo*, idealizado por alunas do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, este artigo mostra reflexões sobre a conscientização de cidadania em sala de aula com base em pressupostos da psicologia sócio-histórica de Vygotsky e de uma educação que possibilite a formação emancipada de sujeito diante da complexidade social. Nesse projeto, as dimensões de organização dos três poderes – legislativo, executivo e judiciário – são vivenciados com o objetivo de contribuir com a compreensão de normas e leis e seus efeitos sociais, permitindo elaboração do significado político da vida social, que pode servir como uma variável na conscientização de cidadania. O projeto implica em apropriação de conceitos políticos, leis, normas e ações sociais, exigindo, portanto, certo grau de abstração dos educandos, por isso, sua proposta de aplicação situa-se no quarto ou quinto anos do ensino fundamental. Apoiando-se na premissa vigotskiana de que a boa aprendizagem se adianta ao desenvolvimento, esse artigo coloca que desde o ensino fundamental (de maneira consciente e pedagogicamente planejada), o aprendizado sobre a vida pública e sua organização deve ser estimulado visando desenvolvimento social dos alunos e da noção de cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania. Educação. Escola. Governo. Psicologia Sócio-Histórica.

¹ Psicólogo com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Assistente do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, cep 38.400-902, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

² Aluna do 9º período do Curso de Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, cep 38.400-902, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

³ Aluna do 9º período do Curso de Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, cep 38.400-902, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

⁴ Aluna do 9º período do Curso de Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, cep 38.400-902, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

INTRODUÇÃO

A educação escolar lida com categorias e conceituações científicas de mundo, onde processos cognitivos e afetivos são mobilizados de modo a se chegar a um conhecimento do mundo. Portanto, esses processos e condições são necessários para a educação escolar, porque precisamos fundamentar nossa relação e nosso discurso sobre a realidade com base em nossas formas de pensamento sobre ela. Uma educação crítica não dispensa o conhecimento conceitual e os processos cognitivos que o acompanham, porque criticar implica o uso e a discussão de conceitos, categorias, comparações, julgamento, abstração, reflexão, etc, uma vez que deles retiramos elementos básicos para uma discussão crítica da realidade, incluindo as formas históricas, culturais e sociais de dominação ou orientação da produção desse conhecimento (VIEIRA, 1997; RODRIGUES, 1998; GALUCH e PALANGANA, 2005).

Mas uma educação crítica, para tanto, precisa também debater o discurso escolar sobre a realidade e as formas de pensamento pelos quais traduz em conceitos esse discurso, permitindo ampliações dos mesmos de maneira dialética, intersubjetiva, mediada, compartilhada. A tomada de consciência de cidadania é uma forma de conhecimento sobre a realidade que, a nosso ver, implica tanto estabelecer e apreender conceitos que lhe são inerentes quanto ampliar esses conceitos (ou transformá-los) por meio de uma aprendizagem coletiva a respeito, que pense criticamente o contexto no qual a cidadania aparece como uma necessidade de humanização. Nesse sentido, entendemos que as contribuições da psicologia sócio-histórica para a educação, auxiliam nessa ampliação coletiva, intersubjetiva, da noção de cidadania como um componente de humanização no contexto escolar.

De acordo com Vygotsky (2001), conhecimento cotidiano e conhecimento científico devem ampliar-se mutuamente, de modo que se promova uma aprendizagem escolar que desenvolva o sujeito integral, visto como socioculturalmente inserido no mundo.

Oliveira (2003, p.23) explica que, na psicologia sócio-histórica, “o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, às quais desenvolvem-se num processo histórico”. Por sua vez, Ratner (1995, p.39, grifo do autor) comenta que “o ponto central da psicologia *sócio-histórica* é colocar a psicologia firmemente dentro do domínio da vida social e empregar a consciência social como mediação dos processos naturais, e não derivá-la diretamente deles”. No caso da aprendizagem sobre cidadania, que envolve a humanização dos alunos para o contexto social, essas premissas são importantes.

Miranda (1998), frisando a importância da educação no contexto atual, comenta que a consciência cidadã deve resultar de um projeto educacional que eduque para a emancipação do homem diante do complexo, desigual e diverso contexto social contemporâneo e do momento histórico que ele desenha para o

século XXI. Duarte (2007), por sua vez, comenta que é preciso também um educador consciente de seu papel educativo junto a um aluno concreto e inserido no contexto social.

Ele precisa, para poder efetivar plenamente sua tarefa educativa, manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social. Em outras palavras, não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos. (DUARTE, 2007, p. 51).

Contudo, Duarte (2007) explica que a Escola, mesmo com todos os seus recursos educacionais, não tem condição de superar totalmente a alienação social, mas tem de assumir a função de permitir aos indivíduos pensarem-se como sujeitos numa dada realidade e suas implicações, objetivando-a.

Seria, portanto, um equívoco de nossa parte pretender que a educação escolar tivesse o poder de superar a alienação, enquanto processo objetivo-social enraizado nas relações de produção. Mas também entendemos que cabe à educação escolar um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetividades genéricas para-si. (DUARTE, 2007, p. 40-41).

Diante do acima exposto, lembramos Toscano (1999, p. 38), quando diz que “o caráter do homem não é um mero dado biográfico, mas uma conquista histórica que se repete a cada dia, com cada ser humano que, saltando para a vida, precisa antes de mais nada, aprender a viver”.

Assim sendo, a educação para a cidadania, deve ser resultante de uma consciência crítica de um sujeito ativo e participativo na vida social com suas leis, deveres e concepção de sujeitos, o que implica aprender a viver a cidadania.

Com o objetivo de pensar a Educação nesses termos, alunas do curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) elaboraram um projeto educacional para a conscientização de cidadania em sala de aula, como parte das atividades requeridas pelo programa de um grupo de estudo sobre contribuições da psicologia sócio-histórica para a educação, realizada nesse curso, e que aqui apresentamos em forma de artigo, com reflexões teóricas a respeito. No programa desse curso, os temas de proposta de intervenção escolar com base na teoria estudada eram livres, e as alunas mencionadas optaram por abordar esse tema. Por ser um projeto rico, criativo e promissor, resolvemos transformá-lo em artigo, para socializar a idéia e estimular sua aplicação pelas escolas.

O projeto envolve a compreensão da organização política do país – Legislativo, Executivo e Judiciário – como tema impulsionador para uma formação crítica e compreensiva da cidadania imbricada nessa organização, tendo como base a vivência social desses poderes, viabilizadas para crianças do ensino fundamental. O projeto originalmente intitulou-se “Brincando de Governo”⁵, e tem como objetivo apresentar-se como um exemplo de atividade prática para a formação ou construção compartilhada (co-construção) de uma consciência social e cidadã, a partir da sala de aula do ensino fundamental.

Essa proposta visa contribuir com o desenvolvimento intelectual, social e político dos alunos (mobilizando toda a vida escolar nesse sentido), enfatizando as relações sociais e a construção coletiva de significados sobre o mundo social e político que o indivíduo observa, sendo um desses significados o de **cidadania**.

Mas, o nível de abstração que esse projeto demanda dos alunos em termos de conhecimento e discussão da organização política que ele compreende, o mesmo foi pensado para ser realizado a partir do quarto ano do ensino fundamental.

“Brincando de Governo” utiliza-se, portanto, da concepção psicológica de Vygotsky sobre o brincar, como uma estratégia para sua realização psicológica e pedagógica em sala de aula.

Com a apresentação dessa proposta originada do interesse das alunas que a criaram para uma prática mais interativa e compartilhada da ação humanizadora da escola em termos de cidadania, e as reflexões teóricas que apresentamos inspirados na mesma, esperamos contribuir com a discussão sobre o papel da Educação e da Escola na formação de sujeitos críticos que se apropriam do conceito ou do entendimento de cidadania de maneira coletiva, interativa, comunicativa, reflexiva e crítica. Entendemos que dessa maneira, o aluno poderá elaborar melhor o conhecimento sobre cidadania, porque irá compartilhar seus pensamentos e sentimentos a respeito com o outro, vendo esse conhecimento com ressonância em modelos reais de governo e com a vida social, permitindo aos alunos reconhecerem que a cidadania está presente num mundo concreto, real, do qual eles, também concretamente, fazem parte.

⁵ O projeto *Brincando de Governo* foi criado pelas alunas Giovana Vidotto Roman Toro, Juliana Correia Silvério e Marcella Oliveira Araújo, do curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e apresentado como proposta de atividade prática como alunas do projeto de grupo de estudo denominado “Psicologia Sócio-Histórica e Processos Educativos”, elaborado e ministrado pelo prof. Ms. Ruben de Oliveira Nascimento, professor do Instituto de Psicologia da UFU, com auxílio do monitor Ricardo Lana Pinheiro, também aluno do mesmo curso de Graduação. O projeto foi aprovado pelo Programa Institucional de Bolsa do Ensino de Graduação – PIBEG da UFU, para realização em 2007 e 2008. O projeto *Brincando de Governo* inspirou a elaboração desse artigo, escrito com a colaboração das referidas alunas e autoras da proposta.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA O APRENDIZADO SOBRE CIDADANIA

Segundo Vygotsky (2001, 2007), o desenvolvimento psicológico da criança está na relação entre o Nível de Desenvolvimento Real ou atual (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), cuja distância entre os dois corresponde à Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) constituída em colaboração com outras pessoas. A NDR ocorre quando a criança consegue solucionar problemas independentemente e representa ciclos de desenvolvimento já completados. A ZDP ocorre em situações cujos problemas a criança não consegue resolver independentemente, precisando da assistência ou orientação de adultos ou outras crianças mais experientes para sua resolução, representando funções ainda em estado embrionário, mas que podem se potencialmente amadurecidas viabilizando desenvolvimento. Segundo Vygotsky (2007, p. 102-103, grifo do autor):

o aprendizado orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. [...] Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Com relação à ZDP, Vygotsky dá importância à demonstração, ao oferecimento de pistas, à assistência, às interações, à cooperação entre os sujeitos e à imitação, como elementos parceiros na aprendizagem. No caso, *cooperação* ou *colaboração* como um processo interativo para se promover a autonomia do sujeito em seu final, ou seja, “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, consegue fazer amanhã sozinha” (Vygotsky, 2001, p. 331); *imitação*, vista não como processo puramente mecânico, mas como um processo que permite à criança “imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades” (Vygotsky, 2007, p. 101); e *aprendizagem*, como aquela que “passa à frente do desenvolvimento e o conduz” (Vygotsky, 2001, p. 332). Por isso, segundo Vygotsky (2007), a ZDP diz respeito a uma percepção prospectiva de aprendizagem e desenvolvimento, levando-se em conta a colaboração e a troca de experiências.

Assim sendo, o ideal é que a Escola (a Educação) intervenha na ZDP de seus alunos, num processo ensino-aprendizagem interativo e interpessoal, tendo o professor o papel de organizador de situações pedagógicas que busquem essa intervenção, porque “na escola a criança não aprende o que sabe fazer

sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo” (VYGOTSKY, 2001, p. 331). Entendemos que esses princípios podem ser utilizados para se pensar uma educação para a cidadania, o quanto antes for possível na formação escolar, visando o desenvolvimento do educando nesse âmbito de conhecimento. Essa seria uma educação necessária para os complexos dias atuais, para uma formação cidadã crítica, baseada numa aprendizagem que impulse para a própria educação escolar para estratégias de aprendizagem que envolvam a noção de sujeito educacional socioculturalmente constituído, e simbolicamente mediado em sua relação com o mundo e com os outros.

Essa apropriação sociocultural das estratégias de aprendizagem numa perspectiva de co-construção de consciência cidadã em sala de aula, precisa de uma educação necessária a essa demanda de formação. Isso requer uma escola que permita a discussão e o debate sobre as questões da realidade e seus avanços, contradições e diferenças, desde o ensino fundamental, visando uma educação para o desenvolvimento de um sujeito consciente de seu lugar no mundo e de sua capacidade de intervenção no mesmo, de um processo crítico de humanização. Como aponta Freire (2007^a, p.98) “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Nesse sentido, uma educação que permita que o educando, o ser humano educado criticamente, veja a realidade social também como um conjunto de interesses e necessidades diferentes tecidas numa trama de contradições e ideologias que constitui o mundo social, parece-nos fundamental para uma formação de sujeito ativo em seu mundo.

A educação política, como parte da formação de uma consciência cidadã crítica, deve estar na agenda das escolas, de seu cotidiano de ensino e de seu currículo, não apenas para formar alunos nesse sentido, mas também para ela mesma, a Escola, pensar-se como instituição que orienta as relações do indivíduo com o cotidiano. Serviria, portanto, para a Escola também visualizar seu papel e sua significação como agência de formação social de sujeitos críticos para o contexto presente.

Como diz Paulo Freire (2007b, p. 30-31):

quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar o mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias [...] O homem não é, pois um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial faz do homem um objeto). O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história.

A noção de cidadania como vivência ativa de direitos, deveres e respeito humano no contexto social requer esse tipo de formação. A Escola tem papel importante nesse processo, porque educa formalmente para a apropriação da cultura e dos domínios intelectuais e científicos de uma sociedade (TOSCANO, 1999), mas não deve fazê-lo sem o compromisso social de construção e transformação da realidade. A Educação para a Cidadania entra nessa discussão.

Para isso, é preciso que a Escola tenha consciência de seu papel na discussão dialética de cidadania pelos alunos, e na conscientização de seu alcance social por parte dos mesmos. Nesse sentido, Rodrigues (1998, p. 56, grifo do autor) comenta que “a escola, por si só, não *forma* o cidadão; a escola o prepara, o instrumentaliza, dá condições para que ele possa se formar e se construir”. Para tanto, a Escola deve empregar seus mecanismos culturais, seus recursos pedagógicos e sua função de educar indivíduos, na construção de espaços pedagógicos e psicológicos intersubjetivos, para relacionar cidadania com compreensão da realidade social e do homem nessa realidade. Essa contribuição da Escola depende do modo como ela lida com o conhecimento escolar acerca da realidade social e como forma ou educa sujeitos para essa realidade.

Nesse sentido, a tomada de consciência de cidadania no contexto escolar envolve não apenas conhecer direitos e deveres, mas viver a vida social e pública e conviver nas relações sociais que essa vida expressa, participando ativamente do contexto social. Mais do que saber intelectualmente um conceito de cidadania é necessário elaborar intersubjetivamente esse conceito, de preferência vivenciando situações que contemplem relações sociais e vida pública, com seus direitos, deveres, possibilidades, avanços, problemas, desafios, dilemas, contradições e formas de nomeação dos sujeitos.

Essa tomada de consciência de cidadania solicita, portanto, uma tomada de consciência da realidade social e dos homens que nela vivem, porém de maneira crítica e transformadora. Segundo Paulo Freire (2007, p. 21),

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável.

Na perspectiva da psicologia sócio-histórica, essa consciência da realidade e dos homens numa realidade, demanda adotar, como aponta Aguiar (2000, p. 127), uma compreensão de indivíduo concreto “que não pode, jamais, ser compreendido independentemente de suas relações e vínculos”, e que, ativamente, interfere com o social e com os sujeitos que ele convive.

Aguiar (2000, p. 127) coloca que, de acordo com as premissas acima, a Psicologia deve compreender o indivíduo “em sua singularidade, singularidade essa que contém tanto a internalização como a expressão de sua condição histórica e social, sua ideologia e relações vividas”. Assim, seria uma singularidade construída a partir de sua condição histórica e social, mas não como uma mera transposição dessas condições para o plano individual, mas como uma reconstrução dos indicativos sociais internalizados, numa relação dialética com o mundo. Segundo Aguiar (2000, p. 129) “isso significa que o sujeito modifica o social, de forma que o social modificado representa a possibilidade do novo, da criação”.

Vygotsky (2007, p. 56) afirma que o processo de internalização implica “na reconstrução interna de uma operação externa” e que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VIGOTSKY, 2007, p. 58). Nesse processo, a mediação simbólica assume grande importância, porque, no campo da intersubjetividade, permite o encontro não apenas entre as pessoas que negociam a realidade, mas também entre os significados com os quais se expressa a realidade que, no conjunto, desenham os modos simbólicos, culturais de sociabilidade humana, e que serão alvo de internalização e reconstrução pelo indivíduo (AGUIAR, 2000).

Como explica Aguiar (2000, p. 133), “a consciência, portanto, surgirá não só mediante a encarnação dos signos, mas também por intermédio do processo de significação que traduz as condições de funcionamento da sociedade, sua estrutura de relação e suas práticas sociais”. Mas, a consciência não é somente cognitiva, intelectual, é também emocional, reunindo o pensar e o sentir na interpretação do mundo. Para Aguiar (2000, p. 140):

as formas de pensar e sentir o mundo expressam uma integração, muitas vezes contraditória, de experiências, de conhecimentos (aspectos significados), de uma história social e pessoal (mediada pela ideologia, pela classe social, pelas instituições etc.) e de emoções vividas, mas não necessariamente significadas [...] a consciência deve ser vista como um sistema integrado e multideterminado, em uma processualidade permanente, na qual é possível a reconstrução interna do mundo objetivo. As colocações feitas até o momento evidenciam a dialética da consciência: o quanto ela é tencionada pelos produtos históricos e pela subjetividade dos sujeitos, o quanto ela é social e ideológica, intersubjetiva e particular.

Entendemos que essa perspectiva de formação de consciência levada para o campo da Educação para a Cidadania implica em visualizar homens concretos numa dada realidade igualmente concreta e que traduzem objetivamente o que pensam, sentem e vivenciam das relações sociais e da vida pública, com os significados em que essa tradução simbolicamente se apoia. Para tanto, vivenciar o mundo, conviver, trocar intersubjetivamente significados e sentimentos sobre o mundo são questões importantes na tomada de consciência

sobre cidadania e para a formação de sujeitos que percebam as possibilidades de reconstrução da realidade, de criação, de promoção do novo.

Pensando cidadania no ensino fundamental, uma forma de simbolizar o mundo para melhor compreendê-lo e dele tomar consciência crítica, dialética, é *brincando*. O brincar, para Vygotsky (2007), assume importância psicológica porque não significa uma ação independente da realidade concreta; e tão pouco momento somente prazeroso para uma criança. A brincadeira é um meio psicológico cuja realização interfere na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança. É uma atividade com um propósito onde a criança lida com situações cotidianas, experimenta frustrações, elabora sentimentos, usa a imaginação que contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato, articula objetos e significados, emprega a memória, exercita a imitação que a faz avançar em ações e comportamentos para além de sua idade, vivencia papéis de maneira mais elaborada que no cotidiano, pensa sobre as circunstâncias que vivencia e observa, desenvolve pensamentos sobre o mundo e sobre si mesmo.

Como aponta Vygotsky (2007, p. 124),

na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.

Vygotsky (2007) apresenta o interessante exemplo de duas irmãs que combinam brincar de irmãs, onde devem, nesse brincar, nesse jogo, agir como irmãs estabelecendo comportamentos assim definidos entre si, falando e agindo como irmãs, etc. Vygotsky (2007, p. 111) comenta que

neste exemplo a ênfase está na similitude de tudo o que está ligado ao conceito que a criança tem de irmã; como resultado do brincar, a criança passa a entender que as irmãs têm entre elas uma relação diferente daquela que têm com outras pessoas. O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.

Assim sendo, o brinquedo coincide com a realidade e permite que a criança elabore melhor os papéis sociais que desempenha ou que observa os outros desempenharem. Para brincar imagina situações que permitem a ela desenvolver o pensamento abstrato e perceber o mundo que vivencia com mais entendimento.

Oliveira (2003, p. 67) explica que:

o que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para a criança entender o universo particular dos diversos papéis que desempenha [...] No brinquedo a criança comporta-se de forma

mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto de significado [...] Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica.

O projeto “Brincando de Governo”, que apresentaremos adiante, enquadra-se nas premissas teóricas que acima mostramos e nas reflexões que levantamos sobre conscientização escolar de cidadania com base nas mesmas, porque vislumbra, desde a sala de aula, uma formação cidadã crítica e responsável, envolvendo também toda a organização escolar como uma representação paralela à organização política da sociedade, para melhor compreensão e interação dos fatores presentes no desenvolvimento do entendimento de cidadania, e ao mesmo tempo procura desenvolver no aluno uma percepção mais ampliada do próprio contexto escolar. Nesse sentido, o projeto proposto pelas autoras tem a importância de diminuir a distância entre a sala de aula e a escola como um todo (seu funcionamento, problemas e virtudes) como elemento fundamental para o aprendizado de cidadania, que pode ser pensado desde o próprio espaço escolar e sua organização. Por isso, antes de apresentarmos o projeto, é preciso abordar e refletir sobre uma perspectiva de análise da escola como espaço de formação e de entendimento sobre cidadania e participação social do educando.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DIALÉTICO PARA O APRENDIZADO SOBRE CIDADANIA

Rodrigues (1998) afirma que a Escola lida com o universo cultural e social que a perpassa e que interfere em sua existência e função de educar, e nessa teia de influências e interferências ela pode se posicionar de três modos: retrógrada, reacionária ou progressista. Nos termos de Rodrigues (1998), a *escola retrógrada* produz uma educação voltada para o passado, para uma realidade distante da atual; a *escola reacionária* mostra-se como um local de resistência às mudanças que operam no tecido social ou com uma educação dirigida aos interesses de grupos dominantes da sociedade (compreendendo ou não as contradições e os embates de forças na sociedade), e sem considerar as carências e necessidades que operam nas contradições sociais; a *escola progressista* assume as circunstâncias e contradições de sua época e se organiza considerando essas questões, impulsionando mudanças na sociedade articulando diferentes vontades que nela circulam e se debatem.

De acordo com Rodrigues (1998, p. 60),

a decisão para ser retrógrada, reacionária ou progressista, é de natureza política. Portanto, depende da vontade individual, coletiva ou do próprio poder político. A partir dessa decisão é que se pode pensar, então, em toda a organização e funcionamento da escola que se deseja construir. Devemos, por isso, pensar na forma de reorganização da nossa escola, no modo de

trabalho e na totalidade das ações educativas necessárias para podermos impulsionar o processo de construção de uma escola que promova uma educação necessária.

Uma escola que promove uma educação necessária, segundo Rodrigues (1998, p.60), “é uma escola democrática e que prepara os indivíduos para a democracia”. Constituir uma escola dessa natureza implica em desenvolver uma educação escolar que considere e discuta as interferências, as contradições e os diferentes interesses em jogo na realidade social, de modo que seja coletivamente construído um espaço educacional que possibilite compreender não somente os contrastes sociais como também o papel de cada indivíduo e de cada organização dentro dessa sociedade, para poder interferir nessa realidade. A escola democrática permite o conflito para compreendê-lo e para administrá-lo sem atos que marginalizem ou que eliminem diferenças existentes (RODRIGUES, 1998).

Para tanto, Rodrigues (1998, p. 61) afirma que:

a escola democrática é, pois, aquela que permite a manifestação das várias contradições que perpassam a escola e que, na sua forma de organização, permite o aprendizado a respeito da natureza dos conflitos e das contradições existentes na sociedade de hoje. Deve ser uma escola onde os professores trabalham de maneira organizada, em que as concepções opostas ou divergentes podem se manifestar; onde os alunos, os pais e a comunidade podem ter a capacidade ou a possibilidade de apresentarem suas alternativas, críticas, observações e sugestões.

Nesse sentido, a escola democrática difere da escola autoritária que não tolera conflitos entre liderança e liderados, administrando esses conflitos por atos burocráticos ou legalistas, expulsando ou excluindo alunos e professores e se apoiando em todo tipo de proibição ou vigilância que garanta a manutenção do poder autoritário e da ordem estabelecida por esse poder. A escola democrática, por sua vez, não ignora lideranças, mas considera o conjunto das alternativas em busca de soluções de consenso, havendo, por isso, a necessidade de reuniões, de debate, de discussões e de trabalho em conjunto (RODRIGUES, 1998).

Uma segunda característica de uma escola democrática é sua capacidade de socialização do saber, das ciências, das técnicas e das artes, por meio de uma postura institucional que permita que todos tenham acesso aos bens culturais produzidos. Para Rodrigues (1998), o saber, a ciência, as técnicas e as artes não são produzidas de maneira igualitária na sociedade, mas que, de algum modo, esses conhecimentos podem ser mais bem socializados na medida em que não são produzidos isoladamente, sendo por isso de algum modo resultado de um trabalho coletivo da sociedade. Nesse sentido, todos devem ter acesso aos conhecimentos produzidos que, de certo modo, pertencem ao desenvolvimento

da coletividade, da sociedade. Nesse âmbito, esse autor afirma que a instituição escolar tem um importante papel de facilitar o acesso das pessoas ao que é produzido cultural e socialmente, tendo por função “repassar, organizar o saber e viabilizar a todos os membros de uma sociedade o acesso aos instrumentos de produção cultural, científica, técnica e política da sociedade em que esses indivíduos vivem” (RODRIGUES, 1998, p. 62).

Uma terceira característica de uma escola democrática, apontada pelo autor, é permitir que o educando entre no mundo da realidade social para entendê-lo. Para isso, esse autor afirma que é preciso que a escola esteja aberta à realidade contemporânea, à sua historicidade, desenvolvendo em seus alunos esse mesmo senso de percepção e abertura para que possa, visualizando o mundo da realidade social, compreendê-lo e pensar os meios de atuar na sociedade. Nesse sentido, a escola deve capacitar seus educandos a ver como a sociedade se estrutura, como as classes e os grupos sociais se organizam, como a cultura se diversifica, como a ciência é produzida, como se organiza a vida política do município ou do país, por que e como as diferenças sociais são estabelecidas ou mantidas, etc, abrindo espaços de discussão para que o mundo seja compreendido e não para que a realidade social e suas contradições seja escondida (RODRIGUES, 1998).

A postura institucional acima leva à quarta característica da escola democrática: compromisso político e preparação do educando para o exercício da cidadania. Segundo Rodrigues (1998, p. 64),

o exercício da cidadania compreende a totalidade dos direitos que o indivíduo tem de desempenhar nas mais diversas funções no tecido social, do ponto de vista individual e social. No cotidiano de cada um, seja criança ou adulto, o conhecimento dos direitos, o reconhecimento dos deveres, a adesão legítima às riquezas das necessidades (mesmo as sociais, culturais e políticas) garantem o princípio de liberdade de cidadania. Isso confere ao cidadão o direito de escolher seus amigos, brinquedos, diversão, o seu emprego, a mulher com quem vai se casar, o número de filhos, o médico que ele vai frequentar, o partido político ao qual vai aderir, as concepções de Estado e sociedade para as quais vai destinar o seu voto, o lugar que ele vai ocupar na sociedade.

Esses seriam alguns fundamentos que caracterizariam a escola necessária para os dias atuais, aliada ao conhecimento, mas comprometida social e politicamente com o mesmo e com a realidade que esse conhecimento implica para o processo de humanização. Uma escola capaz de educar, desse modo, para o exercício crítico da cidadania. Nesse sentido, é preciso também educadores imbuídos desse compromisso, assumindo democraticamente sua ação educativa que não é solitária, mas solidária, e um currículo que permita ou viabilize aos indivíduos compreender a realidade social, seus direitos, seus deveres e o respeito humano que esses fatores devem empreender, de maneira reflexiva e crítica.

Essa educação cidadã não significa ignorar os desafios e os problemas que o modelo democrático apresenta ao pensamento sobre a realidade, contudo não inibe ou impede o pensamento crítico sobre a realidade. Rodrigues (1998) comenta que o exercício da cidadania é difícil, porque não existe na história humana um exemplo puro de democracia, por isso uma escola necessária deve fazer o discurso da democracia e executá-lo, incluindo o embate com os desafios desse discurso e de sua realização prática, de modo a formar um cidadão crítico que realize sua criticidade “dominando, necessariamente, o conhecimento daquilo que vai criticar” (Rodrigues, 1998, p. 69), distinguindo, analisando e julgando as questões sociais, tomando consciência da realidade social, até mesmo ampliando ou ressignificando o próprio conhecimento sobre a realidade.

Segundo Rodrigues (1998, p. 70),

Formar uma consciência crítica significa preparar o indivíduo para – de posse do conhecimento da sociedade em si e do conhecimento sobre as condições sociais de suas próprias funções – distinguir o que os outros estão fazendo e o que ele deve fazer. O que é fundamental na educação escolar é que ela seja capaz de incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que leve o indivíduo a, primeiro, conhecer o mundo; segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir neste mundo e de transformá-lo.

É preciso, portanto, que a formação de uma consciência crítica de cidadania seja acompanhada de uma educação crítica com base numa pedagogia igualmente crítica, que considere a escola como uma instituição histórica e que compreenda, dialeticamente, sua relação com seu tempo e seu contexto. Essa postura educacional é importante na medida em que, num sentido dialético, a realidade se constitui por incessante contradição reunida tanto no pensamento humano quanto nas condições materiais existentes que, em conjunto, constroem a historicidade da relação homem/mundo, que tem como ócioência a compreensão da historicidade do homem e da realidade material em que ele vive (DUARTE, 2007)

Aguiar, comentando a categoria *historicidade*, assinala que seu estudo permite:

apreender o homem no seu movimento dialético e multideterminado pelas mediações sociais e históricas. Como nos lembra Vigotski (2000), historicidade se desdobra em dois aspectos inseparáveis. Um apontando a existência de uma “dialética geral das coisas”, ou seja, o homem na e pelas contradições no movimento dialético constitutivo das mediações sociais, ao mesmo tempo que – considerando aqui o segundo momento – um processo histórico, temporal, com toda a materialidade que o caracteriza. (AGUIAR, 2007, p. 65-66, grifo da autora)

Aguiar (2007, p. 66) mostra que não existe uma relação isomórfica entre indivíduo e sociedade, mas uma relação onde um constitui o outro, ou seja,

“que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)”.

Por isso, entendemos que a conscientização de cidadania não implica somente na apropriação ou conhecimento dos direitos do indivíduo desempenhados no tecido social, mas também a necessidade de transformar nas tramas desse tecido mecanismos que impedem os direitos humanos e o desenvolvimento da sociedade. Isso inclui a discussão e o esclarecimento sobre as próprias tramas do conhecimento escolar ideologicamente dirigido.

Entendemos que a proposta do projeto “Brincando de Governo” inspira-se nos preceitos mostrados acima, buscando contribuir com a construção de uma educação necessária para a formação de conhecimentos sobre cidadania, criando-se uma atividade pedagógica, psicológica e socioculturalmente preparada para ser vivenciada a cidadania em sala de aula pelos próprios alunos, envolvendo-se também a escola no processo. No projeto que a proposta envolve, toma-se a sala de aula como principal cenário educacional para a construção de consciências sobre cidadania e os alunos com os principais atores desse processo, sem destacá-la do restante da organização escolar.

Isso exige envolver os alunos em práticas interativas que facilitem a discussão das questões sobre cidadania e a apreensão de aspectos da realidade social a ela relacionados, mobilizando educadores e educandos em sala de aula nesse sentido, sem esquecer que a sala de aula faz parte de um todo organizacional, dinâmico e igualmente contraditório, que é a Escola.

O PROJETO “BRINCANDO DE GOVERNO”

Pensando na dificuldade que algumas pessoas têm para compreender a organização do sistema político do país e considerando que tal compreensão é fundamental para uma cidadania ativa, suas autoras elaboraram o projeto “Brincando de Governo”, uma abordagem vigotskiana para a conscientização compartilhada sobre cidadania em sala de aula. A proposta do projeto considera também a necessidade de contextualizar o conteúdo programático do Ensino Fundamental de forma a permitir que o aluno compartilhe significados e elabore sentidos sobre cidadania com base em discussão da realidade concreta em que se vivencia a cidadania.

Este projeto tem por objetivo atuar de forma lúdica, porém de maneira psicológica e pedagogicamente intencional, com alunos a partir do quarto ano do ensino fundamental a fim de facilitar a co-construção de cidadania, via interação (comunicação) de pensamentos, sentimentos e valores acerca do tema e suas relações sociais, estimulando não apenas a compreensão cognitiva das características que lhe são próprias, mas também a reflexão crítica a partir da compreensão compartilhada do sistema político brasileiro e sua divisão em três poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário.

O projeto busca desenvolver essas questões, na medida em que a cidadania “expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo” (DALLARI, 1998, citado por BORTOLOTTO et al, 2004, s/p). Propõe-se, assim, contextualizar a divisão política do país a partir de uma brincadeira, na perspectiva que Vygotsky aponta sobre o brinquedo, envolvendo desde um processo eleitoral até a ocupação e desempenho de cargos por alunos eleitos.

O primeiro passo do projeto é promover uma aproximação da criança com os assuntos políticos, trazendo para debate entre elas temas como eleições, atribuições de cada título governamental, existência e função de cada um dos Três Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), em âmbito municipal, estadual e federal, partindo dos conhecimentos ou informações que elas já possuem a respeito. O objetivo dessas ações é permitir a realização de uma brincadeira de faz-de-conta que possa contribuir para a elaboração e cumprimento de normas e leis por parte das crianças.

Após um diálogo inicial sobre esses assuntos, o professor propõe a atividade na qual a sala é dividida em candidatos e eleitores, sendo realizada uma eleição para prefeito e vereadores da sala (simulando um município). A escolha dos candidatos e eleitores ocorrerá por meio de um acordo entre todos os alunos.

A sala estará inserida em um contexto hierárquico, submetida à escola, que representará o Estado. Já a diretoria representará o governo do Estado, e estará submetida à secretaria municipal de educação, que representará o governo do País.

A partir disso, as crianças se responsabilizarão pela dinâmica da sala, podendo elaborar leis e projetos que satisfaçam as necessidades do grupo e respeitem as determinações da escola e da secretaria municipal de educação ou as discuta.

Durante o curso do projeto, que pode se estender ao longo do ano letivo, cabe ao professor ajudar os alunos a se organizarem, fornecendo suporte tanto pessoal como material, e reunindo-se com os mesmos periodicamente para tratar de assuntos inerentes ao governo da sala e aos temas que envolvem a organização escolar nesse sentido. Além disso, o educador deve intervir em casos de eventualidades que possam surgir como choque de lideranças, não cumprimento de leis, etc., bem como, auxiliar os alunos a traçar paralelos entre o que ocorre na sala e o que acontece na realidade fora da sala (no próprio município, por exemplo).

É um projeto possível de ser realizado, mas que exige alguns cuidados: o professor deve conhecer os alunos, a fim de intervir com cautela nas eventualidades; deve-se haver um esclarecimento do projeto junto aos alunos, a escola e a família, com o objetivo de envolvê-los na brincadeira e implicá-los no processo.

O projeto “Brincando de Governo”, assim estruturado, permite um maior

entendimento dos alunos sobre o sistema político brasileiro e sua divisão, bem como um envolvimento de todos (alunos, professores, escola, etc.), proporcionando uma aprendizagem colaborativa em prol da autonomia do estudante, e uma nova forma de perceber as regras, as leis e as necessidades da sala de aula. Essas questões podem servir de paralelo com uma Educação para a Cidadania.

Nesse sentido, brincar de governo é uma ação que coincide com a realidade de governar, na medida em que contextos escolares e sociais podem ser assim significados, simbolizados pelos sujeitos, conscientizados, utilizados como referências concretas de governo de um país. De acordo com Vygotsky (2007), brincando a criança pode desempenhar papéis de maneira mais elaborada, imitando com ações que vão além de suas capacidades atuais, e com isso amadurecendo funções psicológicas ainda por desenvolver.

Assim, numa situação imaginária que reflete regras e referências da realidade, poderão melhor abstrair conceitos ou idéias que podem passar despercebidas na vida cotidiana. Brincando de governo uma atenção maior é dada aos elementos reais do ato de governar que podem ser utilizados como componentes para uma formação psicológica e pedagógica sobre cidadania, interferindo na zona de desenvolvimento próximo dos alunos sobre esse tema.

O importante é que seja formada uma consciência crítica sobre cidadania com base numa compreensão dialética da relação homem/mundo. Essa consciência deve envolver também a escola e a educação que se promove em seu interior, pois, as contradições da escola ilustram bem, parte das contradições sociais, quando analisadas dialeticamente.

Com base nesses pressupostos psicológicos, o projeto “Brincando de Governo”, mesmo que demande cuidados da parte dos professores e da escola, e apresente certa complexidade em sua realização, mostra-se como uma possibilidade prática de formação de consciência de cidadania, que pode auxiliar professores/educadores, educandos e instituições educacionais a construir um ambiente educativo para a compreensão da realidade pela perspectiva da organização política e das responsabilidades e compromissos que essa organização requer de qualquer cidadão. O esclarecimento dessas responsabilidades e compromissos seria o fator central do projeto proposto porque, internalizados, permitiriam aos indivíduos reconhecerem não apenas as regras e os princípios que regem um fazer político, mas também o papel de cada um num cenário social orientado por poderes legislativos, executivos e judiciários e que, em determinada medida, influenciam indivíduos e coletividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rigal (2000, p. 175) aponta que a Escola moderna apresenta muitos impedimentos para a formação do cidadão livre e autônomo, porque “fenômenos sociais como alienação, anomia, burocratização, exploração e exclusão, que caracterizaram diversos traços da moderna sociedade emergente”, são também vistos em seu cotidiano. Para enfrentar esses desafios, Rigal (2000) propõe que se repense e se renove a educação para o século XXI, em seus aspectos institucionais, curriculares, de relação professor-aluno e de constituição de sujeitos, de modo a permitir uma educação que promova autonomia intelectual. E nesse processo inclui-se a educação para a cidadania. Segundo Rigal (2000, p. 190), para facilitar a “formação cidadã, devem-se fortalecer os espaços e as práticas democráticas, incluindo a participação dos diversos atores na tomada de decisões, e fortalecer a autonomia protagônica da díade professor-aluno”.

Para construir essa formação cidadã é preciso buscar, como diz Rodrigues (1998), uma escola necessária para uma educação democrática que permita o homem compreender seu tempo e seu contexto social, para neles agir, criar e recriar.

Como assinala Paulo Freire (2007b, p. 64),

na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo que como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas. Ponha-se ênfase, desde já, na necessidade permanente de uma atitude crítica, a única com a qual o homem poderá apreender os temas e tarefas de sua época para ir se integrando nela.

Nesse sentido, o projeto “Brincando de Governo” é uma proposta séria para contribuir com o desenvolvimento de uma percepção séria sobre a realidade. É uma proposta pedagógica e psicologicamente imbuída de propósito, de intencionalidade, de vivência do real. É também uma oportunidade de envolver toda a sala de aula e a Escola num processo que viabiliza atividades pedagógicas coletivas, de interação social dos alunos, para a tomada de consciência cidadã atrelada ao governo de uma sala de aula, com um perfil democrático, como sugere Rodrigues (1998), e interpessoal, como propõe a abordagem vigotskiana.

Este é um mérito desse projeto, e sua realização testas as relações, os interesses e as necessidades individuais, a percepção do coletivo, a compreensão de regras e normas, a vida em grupo. Mobiliza a sala de aula como um espaço de interação social. Na verdade, entendemos que o projeto acaba interferindo na Zona de Desenvolvimento Próximo tanto de educadores quanto de educandos (como afirma Paulo Freire, professores e alunos aprendem juntos) sobre o tema *cidadania*, colocando a questão do *governo* em debate. Nesse sentido, sua realização prática é um desafio para o professor/educador, mas, é testando limites que se pode perceber onde e como se está, e se é possível ir mais além.

O entendimento que nos parece estar na base da proposta do projeto “Brincando de Governo” é que a Educação para a Cidadania deve envolver a promoção de uma aprendizagem colaborativa que permita o desenvolvimento intelectual, moral, afetivo e social do sujeito para compreender modelos e realidades políticas e socioculturais, de modo que se perceba a prática da cidadania como consequência de uma tomada de consciência de leis e de normas, e seus efeitos sociais, por um sujeito que se percebe ativo, participativo e cooperativo.

O projeto “Brincando de Governo”, que eu tenho o privilégio e a satisfação de socializar com o leitor em forma de artigo, e que exprime a criatividade e o interesse das autoras por uma escola humanizadora, mostra que é possível uma educação crítica sobre cidadania com situações pedagogicamente planejadas para a sala de aula, mas que incluem também a organização escolar e suas questões para seu aprendizado, facultando ao aluno, coletiva e intersubjetivamente, vivenciar e desempenhar papéis sociais que permitam a ele abstrair e compreender a realidade, compartilhando com colegas, professores e gestores escolares, idéias e sentimentos sobre o contexto social em que vive, de modo que o estudante saia da condição de observador para a condição de sujeito participativo, consciente das questões sociais, atento ao respeito humano e ativo no âmbito dos direitos, dos deveres e das discussões sobre problemas de sua própria escola e da vida pública.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira et al. A vigotskian approach for citizenship awareness in elementary school classrooms. *Educação em Revista*, Marília, v. 10, n. 1, p. 81-100, jan.-jun. 2009.

ABSTRACT: Inspired by project ‘*Playing Government*’ (*Brincando de Governo*) that was idealized by students of the Psychology Graduate Course of the Federal University at Uberlândia, this article shows ideas of citizenship awareness in the classroom, based both on assumptions of the socio-historical psychology of Vygotsky, and an education that allows an emancipated development of the subject when facing social complexities. In this project the organization dimensions of the three powers – legislative, executive and judiciary – have been experienced aiming at contributing to the understanding of rules and laws as well as their social effects, allowing the development of a political significance of social life, what can serve as a variable of the concept of citizenship. The project involves the assimilation of political concepts, laws, rules and social actions, thus requiring some degree of abstraction of the learners. Hence, its applying proposal is for the fourth or fifth grades of elementary school. Relying on the vygotskian premise that good learning goes beyond what the student has already developed, this article claims that since the grades of basic education (in a conscious and pedagogically organized way), learning about public life and its organization encourages the social development of students and the concept of citizenship.

KEYWORDS: Citizenship. Education. School. Government. Socio-Historical Psychology.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 125-142, jul. 2000.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: JACÓ-VILELA, A. M. & SATO, L. (Org.). **Diálogos em psicologia social**. Porto Alegre: Editora Evangraf; ABRAPSO, 2007. p. 65-73.
- BORTOLOTTI, Carla Solitti L. Et al. Escritório Sócio Jurídico: experiência interdisciplinar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 2. 2004, **Anais...**, Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos26.pdf>>. Acessado em 10/12/2007.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007^a.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.
- GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PALANGANA, Isilda Campaner. Pensamento Crítico, Pseudoformação e Educação Escolar. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 8, n.3, p. 333-341, set./dez. 2005.
- MIRANDA, Ivanise Leite. Processo educativo: a práxis intencional e o resgate da cidadania. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 28/07/2008.
- OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- RATNER, Carl. **A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: INBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 171-194.
- RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- TOSCANO, Moema. **Sociologia da educação**. 9 ed. Rev. E atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- VIEIRA, Celina Tenreiro. **O pensamento crítico na educação científica**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, s/d.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NASCIMENTO, R.O. et al.