

A ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONISTA NA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS: VYGOTSKY E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA
UFC/FACED
marcolim@fortalnet.com.br

Introdução

A avaliação de programas, enquanto um projeto humano que se faz com, pelas pessoas e a partir delas, também permite uma abordagem do seu objeto através do uso de sucessivos e múltiplos métodos (BACHELARD, 1996). Todavia, enquanto um processo, a avaliação de programas, embora focada aqui para os programas de educação em organizações, não pode querer alimentar-se apenas de princípios clássicos que já representam conhecimentos consolidados sobre avaliação educacional ou social, se é que estejam mesmo consolidados.

Torna-se mais que necessário, buscar a evolução constante das ciências para auxílio ao fenômeno e ao objeto a ser avaliado. Dentro deste princípio epistemológico, é fundamental que o processo avaliativo, em programas educacionais, considere todo o novo cenário organizacional e empresarial que emergiu em 1970. Neste novo ambiente, a prioridade é para o desenvolvimento de competências profissionais ou funcionais, como subsídio ao acompanhamento da competitividade de mercado e das inovações tecnológicas.

O processo de educação nas organizações é afetado por este cenário e volta-se para novas abordagens nos fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento, considerando-os integrados e dirigidos, não só para o momento presente, mas, sobretudo, para o momento futuro. É o desempenho aliando-se ao potencial, enquanto aspectos inerentes ao desenvolvimento que só o processo clássico de treinamento não consegue abarcar, mas que está perfeitamente compreendido no processo abrangente de educação organizacional, corporativa ou empresarial.

A proposta de inserção de novo método para auxiliar na melhor efetividade dos processos de avaliação em programas educacionais, compreende a aplicação da abordagem sócio-interacionista de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), não como um modismo ou como um dogma, mas como mais um método adicionado a processologia da avaliação de

programas educacionais, que vem, juntamente com outras abordagens, propor tentativas de ultrapassar o estado de conhecimento do tempo atual a respeito, principalmente, das práticas e análises subjetivas por vezes imperantes na avaliação educacional nos ambientes organizacionais.

É importante, desde já, considerando a busca de coerência teórica, verificar a relação entre a abordagem de Vygotsky e a proposta teórica de uma avaliação estrutural, histórica e sistêmica.

Sem entrar na essência de sua metodologia, poder-se-ia dizer, simplesmente, que ela deu uma importante contribuição não apenas para a psicologia, mas também para a metodologia geral da ciência. Temos em mente as noções de Vygotsky sobre a estrutura sistêmica da consciência, que formulou antes mesmo que começasse, na ciência, o movimento dos sistemas, geralmente associado ao nome de Bertalanffy. Em muitos de seus trabalhos, Vygotsky apresenta claramente a essência de uma abordagem sistêmica (estrutural) para a análise da consciência humana. Ele combinou o princípio de sistema à idéia de desenvolvimento (DAVYDOV; ZINCHENKO In: DANIELS, 1995, p. 158).

A abordagem Vygotskyana

Inicialmente, é importante reconhecer em Vygotsky “um estudioso inquieto e obstinado, que dedicou sua vida ao esforço de romper, transformar e ultrapassar o estado de conhecimento e reflexão sobre o desenvolvimento humano de seu tempo” (REGO, 1995, p. 17). De origem da Bielo-Rússia, suas idéias tornaram-se conhecidas no Ocidente somente em 1962, data da primeira edição do seu livro “Pensamento e Linguagem” (“*Thought and language*”) nos Estados Unidos. No Brasil, o pensamento vygotskiano somente aparece em 1984, com a publicação de “Vigotsky e a Formação Social da Mente” (“*Vygotsky and the social formation of mind*”), livro contendo palestras, manuscritos e ensaios de Vygotsky organizados por autores dos Estados Unidos.

A teoria sócio-interacionista ou histórico-cultural de Vygotsky, tem esse nome porque, inspirado em princípios histórico-dialéticos, ele considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Porém sua abordagem pode ser um edifício hospitaleiro para outras áreas de conhecimento, inclusive a Administração e a Educação, “a estrutura teórica vigotskyana é uma casa habitável” (BLANCK apud MOLL, 1996, p. 5). Organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados e o homem constitui-se pelas interações sociais com os grupos dos quais faz parte (REGO, 1995, p. 93).

A abordagem vygotskyana tem como objetivo maior “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1984, p. 21).

Mas como Vygotsky concebe o papel da educação? Segundo Evans In: Daniels (1995)

[...] A educação, acreditava ele, desempenha um papel indispensável ao ajudar a criança a organizar o conhecimento e a experiência desenvolvidos durante a história da humanidade. Vygotsky descreveu a educação em termos de uma abordagem estrutural ou sistêmica por meio da qual a consciência torna-se organizada no tocante à sócio-história de uma determinada cultura (EVANS In: DANIELS, 1995, p. 74).

Vygotsky, juntamente com outros pesquisadores, dentre eles Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), foram capazes de integrar diferentes ramos de conhecimento nas ciências humanas e desenvolveram conteúdos sinóticos. Partiram da relação existente entre as esferas biológica e social das funções psicológicas.

As funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas). Ou seja, segundo ele, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social (REGO, 1995, p. 17).

Ainda Rego (1995, p. 41-42) coloca as principais idéias de Vygotsky em cinco teses:

A primeira se refere à relação indivíduo/sociedade. [...] as características tipicamente humanas [...] resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo [...]

A segunda é decorrência da idéia anterior, e se refere à origem cultural das funções psíquicas. As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado ‘a priori’, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana [...]

A terceira tese se refere à base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro visto como órgão principal da atividade mental [...]

O quarto postulado diz respeito à característica da mediação presente em toda atividade humana. São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

[...] A quinta tese postula que a análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos [...].

A quarta tese merece destaque aqui, pois traz a noção de mediação, enquanto canal na relação do homem com o mundo. Conforme esta quarta tese, Vygotsky distingue dois elementos básicos que estão mutuamente ligados e que são responsáveis por essa mediação: o instrumento e o signo. O primeiro, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, é o elemento provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza. Por exemplo, na caça, o uso de flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos. O segundo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas, são os instrumentos psicológicos que permitem ao homem controlar, voluntariamente, a sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações. Por exemplo, utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um comportamento na agenda etc. A linguagem é um sistema de signos fundamental em todos os grupos humanos. Os processos psicológicos humanos superiores têm suas origens na atividade colaborativa, mediada pela interação verbal (REGO, 1995, p. 51-52; LUNT In: DANIELS, 1995, p. 233).

A Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP)

A aprendizagem ⁽¹⁾, no projeto teórico de Vygotsky, está totalmente relacionado com o desenvolvimento pleno do ser humano, pois, a partir da mediação entre os membros de um mesmo grupo, o aprendizado se concretiza e possibilita o processo de desenvolvimento. Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às conquistas já efetivadas, e outro que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. O primeiro chamou de nível de desenvolvimento real ou efetivo. O segundo identificou como nível de desenvolvimento proximal ou potencial.

O nível de desenvolvimento real refere-se às capacidades e funções que já se domina, uma vez que o indivíduo consegue, sozinho, utilizá-las. O nível de

⁽¹⁾ O termo aprendizagem, aqui empregado, vem do russo “*obuchenie*”, e significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. O termo aprendizagem é utilizado de forma mais ampla do que na língua portuguesa e abrange aprendizagem e ensino que não podem, na perspectiva vygotskyana, ser tratados de forma independente (OLIVEIRA, 1993, p. 57; REGO, 1995, p. 72).

desenvolvimento proximal, traduzido para o caso dos adultos, se refere ao que se é capaz de fazer, porém mediante a ajuda de um ou várias outras pessoas. No primeiro, o desenvolvimento é visto de forma retrospectiva, no âmbito do rendimento ou do desempenho. No segundo, o desenvolvimento é encarado de forma prospectiva que antecipa o potencial do aprendiz.

A distância entre estes dois níveis, Vygotsky batizou de “zona de desenvolvimento proximal ou potencial” (ZDP). Esta zona define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que vão amadurecer, mas que se apresentam em estado embrionário. Logo, a interação em grupos permite criar a zona de desenvolvimento proximal, pois com a ajuda dos indivíduos relacionando-se entre si, vários processos de desenvolvimento e aprendizagem se desencadeiam. Segundo Rego (1995),

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Este conceito possibilita analisar ainda os limites desta competência, ou seja, aquilo que está ‘além’ da zona de desenvolvimento proximal da criança, aquelas tarefas que mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de fazer (REGO, 1995, p. 74).

Vê-se que a zona de desenvolvimento proximal é um conceito “conector” na teoria sócio-histórica, haja vista que integra vários de seus elementos-chaves: a ênfase sobre a atividade social e a prática cultural como fontes do pensamento, a importância da mediação no funcionamento psicológico humano, a centralidade da pedagogia no processo de desenvolvimento e a inseparabilidade do individual e do social (MOLL, 1996, p. 16).

Outro aspecto que a zona de desenvolvimento proximal faz emergir é a questão do potencial humano. As potencialidades estão ainda desprezadas em uma educação voltada apenas para o passado e para o desempenho da aprendizagem, porém já começa a ser alvo de preocupação efetiva.

“Observa-se também, no momento atual, especialmente em países desenvolvidos, uma preocupação em expandir e aproveitar melhor o talento e o potencial presente em cada indivíduo, à par de uma consciência crescente de que a solução para os problemas enfrentados exige muito esforço, talento e criatividade.

[...] No Brasil, o que também observamos, é que muitos desconhecem que o potencial presente no ser humano é imenso, que tem sido utilizado de forma muito limitada, permanecendo muitas capacidades inibidas e bloqueadas por falta de estímulo, de encorajamento e de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento” (ALENCAR, 1990, p. 13-15).

Segundo Merle et al. (1990), a função educacional nas organizações, após ter recebido caráter estratégico, passou a considerar o desenvolvimento do potencial humano e profissional também fundamentais.

A maioria das organizações, [...], chegaram à conclusão de que não existem soluções milagrosas. Na verdade, perceberam que a longo prazo, existe apenas uma maneira realista de resolver este problema: treinando e desenvolvendo o potencial do pessoal existente, em escala jamais vista. [...] quanto mais alto o nível de treinamento acadêmico e profissional, tanto maior será o potencial de desenvolvimento da organização (MERLE et. al., 1990).

Vygotsky e a Avaliação de Programas nas Organizações

No contexto avaliativo, as organizações, através dos seus gestores, nunca deixaram de realizar avaliações de potencial junto às suas equipes e profissionais, mesmo que em caráter empírico e informal, “avaliar o potencial dos funcionários tem sido considerada como uma das responsabilidades do dia a dia de qualquer chefe, em qualquer nível hierárquico de qualquer empresa” (MALVEZZI, 1980, p. 82).

No entretanto, hodiernamente, a exigência de um perfil de competências profissionais originados na competência essencial e nas estratégias da organização, ao invés dos antigos perfis profissiográficos voltados para a tarefa, são os referenciais básicos para o “*gap*” de potencial e desempenho ainda existente nos colaboradores. Outros referenciais, porém, vão além das competências necessárias e que podem ser explorados com a abertura, pelo gestor imediato, de zonas de desenvolvimento proximais no próprio ambiente de trabalho.

Vários princípios da teoria sócio-interacionista de Vygotsky podem ser aplicados nos processos avaliativos de programas educacionais em organizações, haja vista que a avaliação, como qualquer fenômeno, possui uma história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto deve ser estudada como um processo em movimento e mudança constantes.

Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, logo, parafraseando, a boa avaliação processual de um programa de educação empresarial é aquela que também se adianta ao desenvolvimento do aprendiz, de suas reações, da sua

aprendizagem, de seu comportamento e dos resultados do programa para a organização e para o próprio educando.

Vale salientar que não se encontram, em suas teses, soluções práticas ou instrumentos metodológicos de imediata aplicação para as práticas educativa e avaliativa. Mesmo a aplicação da zona de desenvolvimento proximal a programas de instrução padronizada pode ser inviável, segundo Moll (1996),

[...] partindo da definição e da discussão básica de Vygotsky sobre a zona, parece razoável pensar que o caráter mecânico da instrução oferecida aos estudantes da classe trabalhadora, calcada na pura exercitação prática (ver Anyon, 1980), seja um exemplo aceitável de uma zona de desenvolvimento proximal. Afinal, a instrução ‘treinamento-prática’ é usualmente utilizada para fornecer ajuda aos estudantes no desenvolvimento de habilidades que eles não têm, e o resultado final é, amiúde, algum tipo de avaliação individual ou teste de aprendizagem (MOLL, 1996, p. 9).

Mesmo com este cuidado nos casos de programas dirigidos para conhecimentos e habilidades inéditas para o aprendiz e repassados de forma padronizada entre os próprios educandos entre si, verifica-se que, em muitos programas de educação empresarial, a troca de experiências, quando permitida pelo educador, faz emergir um processo de aprendizagem muito mais dinâmico e efetivo. Logo, o conceito e a criação de zonas de desenvolvimento proximais pode ser aplicado, após o término do programa, pelo gestor imediato ou encarregado do aprendiz participante no cotidiano do trabalho, ou mesmo durante a execução do programa pelo facilitador, ao se dividir os participantes em grupos e repassar atividades, permitindo a interação e troca de experiências entre os educandos.

[...] À primeira vista parece contraditório buscar o desenvolvimento individual do aluno e trabalhar com a classe como um todo. Entretanto, é minha impressão que não existe neste caso nenhuma contradição; o desenvolvimento das crianças tem lugar através de sua relação com a turma e com os grupos que se formam na sala de aula. Portanto, usamos processos coletivos de resolução de problemas para desenvolver os processos intelectuais das crianças, ao invés de isolar cada criança na execução de tarefas do tipo tentativa-e-erro. Nós tentamos várias vezes produzir uma divisão de trabalho na qual as crianças trabalhariam em grupo diferentes tarefas, tendo como objetivo comum o cumprimento de uma única atividade. Essa atividade, em princípio, tem a intenção de desenvolver uma zona de desenvolvimento proximal para a classe como um todo, onde cada criança adquire conhecimentos pessoais por meio de atividades compartilhadas entre professor e os alunos, assim como entre elas mesmas” (HEDEGAARD In: MOLL, 1996, p. 352).

São várias as implicações do conceito de zona de desenvolvimento proximal para a prática educativa nas organizações. Segundo o CENTRO DE INFORMAÇÕES MULTIEDUCAÇÃO (2000),

O processo de constituição de conhecimento passa a ter uma importância vital e, portanto, deve ser considerado tão importante quanto o produto (avaliação final).

O papel do professor muda radicalmente, a partir dessa concepção. Ele não é mais aquele professor que se coloca como centro do processo, que ‘ensina’ para que os alunos passivamente aprendam; tampouco é aquele organizador de propostas de aprendizagem que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir. Ele é o agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais [...].

Desta forma o professor deverá avaliar, durante o processo, não somente o nível das propostas que estão sendo feitas, mas, sobretudo, o nível de desenvolvimento real do aluno – revelado através da produção independente – bem como seu nível de desenvolvimento proximal – onde ainda necessita de ajuda. Chega-se, assim, a um conhecimento muito maior da realidade do aluno, do ‘curso interno de seu desenvolvimento’ (Vygotsky), tendo condições de prever o quanto de ajuda ainda necessita, e como se deve orientar o planejamento para apoiar este aluno. Para que este processo tenha condição de se consolidar, o diálogo deve permear constantemente o trabalho escolar; para Vygotsky a linguagem é a ferramenta psicológica mais importante. Desta maneira é possível verificar não apenas o que o aluno é num dado momento, mas ‘o que pode vir a ser’. Rompe-se com o conceito de que as turmas devem ser organizadas buscando-se uma homogeneidade (CENTRO DE INFORMAÇÕES MULTIEDUCAÇÃO, 2000, p. 1-2).

Outros importantes postulados vygotskyanos podem ser utilizados em algumas dimensões ou etapas do processo de avaliação de programas de educação nas organizações, haja vista que sua abordagem prevê algumas mudanças na prática educativa e na atuação do educador, que passa a ser de agente mediador que procura “ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-la autonomamente ao longo de sua vida [...]” (REGO, 1995, p. 108). Estas idéias estão em plena sintonia com as exigências de agregação de novos conhecimentos, habilidades e atitudes que levem o educando a questionar e refletir sobre como e por que as coisas são feitas no ambiente de trabalho. Outro aspecto bastante divulgado no ambiente empresarial é a necessidade de identificação, análise e gestão dos potenciais existentes na organização, de forma a preparar a estrutura do sistema de pessoas e equipes colaborativas para a futuro da organização. “A possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky” (OLIVEIRA, 1993, p.59).

Uma avaliação processual, globalizante e dinâmica pode contribuir para que estes objetivos sejam alcançados. Aliás, este último aspecto guarda relação com um modelo de avaliação dinâmica, contínua, assistida, mediada ou dialógica.

A avaliação dinâmica, que em seus últimos avanços deriva, de maneira substancial, explícita ou implicitamente, das formulações teóricas de Vygotsky, oferece uma abordagem alternativa para a complexa tarefa da avaliação, com potencial para superar alguns dos problemas inerentes às formas ‘estáticas’ tradicionais (LUNT In DANIELS, 1995., p. 219).

Segundo Lunt In Daniels (1995, p. 225) “a consciência da complexidade da tarefa de avaliar a aprendizagem ou o potencial das crianças, em um certo sentido, nunca foi maior do que agora”, mas a ênfase mais interativa da aprendizagem tem influenciado a busca de formas mais dinâmicas, interativas e qualitativas de avaliação do desempenho e também do potencial, onde o conceito de zona de desenvolvimento proximal pode prestar boa colaboração.

No campo da avaliação dinâmica, existe uma gama imensa de práticas diferentes. Entretanto, essas formas diferentes de avaliação dinâmica têm em comum a ênfase na investigação e avaliação dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem e no potencial de mudança de um indivíduo (LUNT In: DANIELS, 1995, p. 239).

Segundo Lunt In Daniels (1995), Campione criou uma útil taxionomia das abordagens diferentes da avaliação dinâmica ou interativa.

Ele sugere que, embora existam características fundamentais em comum entre os procedimentos de avaliação dinâmica, conforme foi observado anteriormente, suas diferenças podem ser entendidas em relação às posições que ocupam em três dimensões: ‘foco’, ‘interação’ e ‘alvo’.

Primeiro, o ‘foco’ refere-se às diferentes formas pelas quais o potencial de mudança está sendo avaliado: isso se dá pela procura de um maior número de pontos, utilizando-se um procedimento de teste-ensino-teste, ou pela observação dos processos subjacentes envolvidos na aprendizagem ou mudança [...]

Segundo, a ‘interação’ refere-se ao tipo de interação entre a criança e o examinador. Pode-se dizer que isso faz parte de um ‘continuum’, com um lado estruturado e padronizado e outro mais flexível, desestruturado e clínico [...]

Terceiro, o ‘alvo’ refere-se aos tipos de habilidades que estão sendo levadas em conta na avaliação. Essas podem ser habilidades específicas e processos relacionados ao currículo ou a áreas de domínio específico, ou habilidades e processos mais gerais e globais” (LUNT In DANIELS, 1995, p. 239).

Considerações complementares

Assim, verifica-se, no movimento da avaliação dinâmica, a existência de duas correntes, ambas originadas no conceito de zona de desenvolvimento proximal: uma quantitativa e baseada em métodos padronizados; e outra qualitativa, sob um enfoque dos

métodos clínicos. Segundo Lurn In Daniels (1995, p. 247), o desafio lançado é desenvolver procedimentos que combinem informações quantitativas com descrições qualitativas na avaliação dinâmica.

A avaliação dinâmica ou interativa enfatiza mais o processo que o produto da aprendizagem, com prioridade do aspecto prospectivo sob o aspecto retrospectivo da avaliação, de forma a valorizar mais a análise de “como” o educando aprende, sobre o “quê” ele já aprendeu. Essa avaliação acontece na mediação ou na interação entre educador e educandos e se faz através de acordos ou contratos facilitados pelos instrumentos da linguagem e do diálogo.

Os gestores e os seus colaboradores nas equipes de trabalho em ambientes organizacionais, quando devidamente orientados e formados na construção de ZDPs poderão aplicar a abordagem vygotskyana na avaliação pós-programas educacionais, utilizando o processo diário de relação e diálogo com os colaboradores que participaram em recentes eventos educacionais. Isso, porém, requer uma preparação e um eficaz processo de planejamento na área interna responsável pela educação organizacional.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, E. S. de. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 1990. 87p.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316 p. Título original: La formation du esprit scientifique.

CENTRO DE INFORMAÇÕES MULTIEDUCAÇÃO [online]. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Empresa Municipal de Mídia:

MULTIRIO. [cited 17 jan.2000]. Available from World Wide Web:

<http://www.rio.rj.br/multirio/cime/ME03/ME03_009.html>

DANIELS, H. (org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. (Education activity after Vygotsky). Trad. Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jefet Cestari; Revisão Técnica: Ana Luiza B. Smolka, Adriana Lia F. de Leplana. 2 ed. Campinas, Papirus, 1995. 296p.

MALVEZZI, S. Do taylorismo ao comportamentalismo: 90 anos de desenvolvimento de recursos humanos. BOOG, G. G. (coord). **Manual de Treinamento e Desenvolvimento/**

ABTD, Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento. São Paulo, Makron Books, 1994. p. 15-34.

MERLE, E. A. et al. A Função de Administração de Recursos Humanos nos Bancos. São Paulo, Instituto Brasileiro de Ciência Bancária (IBCB), mai.1990. cap. 1. p. 1-34.

Administração de recursos humanos em contexto bancário (Human Resources Management in a Bank Setting).

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. 432p.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1993.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 7 ed. Petrópolis, Vozes, 1995. 138p.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes. 1984.