

V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA
23 A 25 DE JULHO DE 2017

GT - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DEFESA PÚBLICA DA
PRESENÇA DAS DISCIPLINAS SOCIOLOGIA E FILOSOFIA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Thiago Emanuel Folgueiral;
Universidade Estadual Paulista “Julio
de Mesquita Filho” – UNESP – Campus
de Marília- FFC. Agência Financiadora:
Programa Pró Reitoria Prograd –
Núcleo de Ensino. Graduando em
Ciências Sociais.
thiago_folgueiral@hotmail.com

Resumo

O presente texto tem como objetivo central discutir a nova Reforma do Ensino Médio, imposta através de Medida Provisória nº 746, de 2016, em processo de Lei nº 13.415, de 16/02/2017. A reforma do Ensino Médio tem ganhado grande repercussão, pelo fato de além de ser imposta com urgência através de Medida Provisória, outro ponto que vem chamando a atenção foi caráter propagandista do governo. Junto a isso, a radicalidade das mudanças a falta de informação e dialogo na construção da reforma, com os profissionais da educação e com a sociedade em geral é outro ponto evidente. Através dos discursos e propagandas governamentais foi observada a tentativa de evidenciar uma suposta “autonomia” dos alunos na sua escolha na grade disciplinar e perpassando a idéia de modernização da escola. Nesses acontecimentos é observado com a reforma do Ensino Médio, duas interpretações sobre a “autonomia” para enfrentar a crise e a ausência de sentido na escola. Uma pela via liberal com proposta de flexibilização, “livre escolha” e “autonomia” disciplinar dos alunos. E a outra com uma abordagem crítica, na perspectiva de formação autônoma reflexiva dos alunos. A partir das novas resoluções apresentadas será discutida a concepção de estudos e práticas na disciplina de Sociologia, juntamente com a formulação de autonomia encontrada nos documentos governamentais. Utilizando como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chaves: Reforma Ensino Médio, Sociologia, Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

Para compreender a sociedade nos dias atuais, se faz cada vez mais necessário entender a função da escola. As constantes transformações e fenômenos ocorridos na sociedade devem e podem ser observados na constituição da escola. Como se sabe, o formato de escola que conhecemos hoje é oriundo do ideário revolucionário francês¹. No entanto, o seu projeto como principal instituição responsável pela transmissão do conhecimento, seguiu os desdobramentos revolucionários, cumprindo não somente a função de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, mas, em grande medida reproduzindo a nova sociabilidade posta.

“A escola, na sociedade capitalista, tornou-se a instituição dominante no oferecimento de educação formal, tendo como tarefa central a reprodução da divisão do trabalho e dos valores ideológicos dominantes. Não podemos esquecer que a escola moderna nasce junto com as fábricas, com a Revolução Industrial. Este duplo processo de morte da antiga produção artesanal e do nascimento da

¹ Revolução Francesa ocorrida em 1789 tinha com Ideais: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Tendo como patrono Rousseau. A educação foi posta como “dever do Estado e de direito a todos”.

produção fabril gera o espaço para a moderna instituição escolar pública". (MENDONÇA, 2011, P. 343).

No Brasil apesar do processo institucionalizado escolar ter iniciado tardiamente, os pressupostos foram os mesmos, acompanhando intrinsecamente as transformações políticas e econômicas. No que tange a Escola e as Instituições do Estado, Meszáros (2005) contribui significativamente para entendermos as rápidas transformações, sobretudo após a segunda metade do século XX. Esse processo pode ser analisado, como resultado da reestruturação produtiva e econômica iniciada na década de 1970. Primeiramente iniciada nos países centrais, o neoliberalismo começou a ser implantado nos países periféricos e mais precisamente na economia brasileira nos anos de 1990, com a incorporação na sua agenda de reformas da gestão pública, impostas com níveis de intensidade até os dias atuais. Como brevemente colocado a crise das instituições do Estado é posta juntamente com a sua demonização, ou seja, o declínio do público em detrimento da eficiência do privado. A escola como uma das principais instituições do Estado e transmissora do conhecimento científico está no bojo desse processo. (MÉSZÁRIOS, 2005).

A escola brasileira, a partir da década de 1970, seguiu o contexto econômico, marcado pela forte urbanização e industrialização. Dessa forma, foi adotado em seu sistema de ensino, um modelo de massificação, com adoção da pedagogia tecnicista, justamente com a proposta de forjar o "operário fabril brasileiro"² (FERREIRA; BITTAR, 2006).

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento socioeconômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à implementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (VEIGA, 1989, p.34).

Após a derrocada da ditadura militar e a falência do projeto nacional-desenvolvimentista, é observado a partir da década de 1990, mudanças nas concepções de ensino, com o início da implantação, da chamada pedagogia

² O acordo entre Brasil e Estados Unidos, denominado por MEC-USAID inaugurou as mudanças nas políticas educacionais nos anos 60. Junto a ela, tem se a reforma universitária e no início da década de 1970 a principal, a reforma 5692/71 – Jarbas Passarinho que abrangeu toda a escola regular.

das competências, essa fortemente pautada sobre pressupostos neoliberais, sob a égide das diretrizes de órgãos internacionais, principalmente com questões de financiamento do Banco Mundial. A partir de então, tanto no meio acadêmico, quanto na comunidade escolar como um todo, se evidenciou as discussões sobre a crise educacional, acompanhada por alguns processos, como o esvaziamento do conhecimento científico, imbricando em uma ausência de sentido da escola, junto a uma precarização constante do trabalho docente.³ (VEIGA, 1989).

Desenvolvimento

Através desse movimento, iremos discutir a nova reforma do Ensino Médio, imposta através de Medida Provisória nº 746, de 2016, em processo de Lei nº 13.415, de 16/02/2017. O objetivo da nova reforma do Ensino Médio é a sua incorporação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está atualmente em discussão no Ministério da Educação (MEC) com previsão de conclusão em 2017. Toda a discussão e leitura educacional têm como pedra fundamental a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

É importante pontuar que a reforma do Ensino Médio já estava sendo discutida. No entanto, sua grande repercussão foi na forma que ela foi posta através de Medida Provisória⁴, ou seja, instrumento de lei adquirido ao presidente da República em casa de urgência. Ultimamente a reforma do Ensino Médio tem ganhado grande repercussão, além de ser imposto através de Medida Provisória, outro ponto que vem chamando a atenção foi caráter propagandista do governo a nova reforma. Junto a isso, a radicalidade das mudanças e a falta de informação e dialogo com os profissionais da educação e com a sociedade em geral é outro ponto evidente. Através dos discursos e propagandas governamentais foi observado a tentativa de evidenciar uma suposta “autonomia” dos alunos na sua escolha na grade disciplinar e perpassando a idéia de modernização da escola. Nesses acontecimentos é

³ Indicação de leitura “A crise de sentidos e significados na escola: A contribuição do olhar sociológico”. 2011. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça.

⁴ Vide Constituição Federal: Art. 62.

“Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

observado com a reforma do Ensino Médio, duas interpretações sobre a “autonomia” para enfrentar a crise e a ausência de sentido na escola. Uma pela via liberal com proposta de flexibilização e livre escolha “autonomia” disciplinar e a outra com a proposta de apropriação dos principais conceitos científicos teóricos de todas as áreas do saber, na perspectiva de formação autônoma reflexiva dos alunos. Visando a compreensão da reforma do Ensino Médio, é necessário um olhar sociológico sobre quais pressupostos está fundamentado a concepção de autonomia dos alunos. Citado na Seção IV da LDB⁵ que trata do Ensino Médio. O Art. 35, inciso III, é onde se fundamenta juridicamente a concepção de autonomia intelectual.

“Art. 35. III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;”.

Dentro da perspectiva de autonomia intelectual e “livre escolha” o novo Ensino Médio será constituído por áreas do saber, dentro disso os estudantes terão que escolher em qual área irá seguir na sua formação “autônoma e crítica”, conforme exposto no Art.36.

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)”.

Sendo elas:

I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

III- ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Partindo da idéia que todas as Secretarias estaduais de Educação tenha a disponibilidade de ofertar todas as áreas do saber, sem considerar o tamanho das cidades e as questões de logística. A “livre escolha e a autonomia

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em:<<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>>.

intelectual” do aluno leva o mesmo a abrir mão dos conhecimentos de outras áreas do saber. Outro ponto observado foi à manutenção das disciplinas de português, matemática e línguas maternas nos três anos de Ensino Médio:

“Art. 35-A § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)”.

Esse ponto ganha destaque é entendido a relevância da disciplina de língua portuguesa, matemática e línguas maternas, no entanto é sabido que a medição dos níveis educacionais aos órgãos internacionais⁶ é posto exclusivamente por essas áreas.

Colocando algumas questões gerais, será analisando as nuances da nova reforma e o papel das ciências humanas e sociais aplicadas, como disciplinas historicamente de caráter reflexivo. O ponto de destaque a se notar é a ausência da disciplina de Geografia e História como modalidade obrigatória na BNCC e na LDB. No que tange a Sociologia e outras disciplinas é colocado:

“§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)”.

A partir das novas resoluções apresentadas será discutida a concepção de estudos e práticas na disciplina de Sociologia, juntamente com a formulação de autonomia encontrada nos documentos governamentais. No entanto será utilizando como referencial teórico a Teoria Histórico Cultural dos quais será discutida.

Tendo como grande precursor Liév Semiónovitch Vygostky (1896-1934) a Teoria Histórico Cultural (THC) tem como Método o Materialismo Histórico Dialético na obra de Marx. Vygostky inaugurou a teoria que fora continuada e complexificada posteriormente pelos autores soviéticos sendo os principais, Alexis Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Vasily Davydov (1930-1998). Como já explicitado, partindo da concepção de

⁶ Os principais órgãos internacionais que medem o nível de aprendizagem, sob forte pressupostos neoliberais são o Banco Mundial e o fundo Monetário Internacional (FMI).

ontologia⁷ a Teoria Histórico Cultural foi desenvolvida em conjunto com a Revolução de Outubro⁸. (REPKIN, 2003). Seu principal fundamento se pauta na superação da leitura de leis biológicas como leis que regem a natureza humana. Para Vygostky (2001) as leis genéticas biológicas adquirem caráter secundário na vida do Homem. O salto qualitativo se dá com o desenvolvimento da espécie humana até o surgimento do *Homo sapiens*. Através de bases marxianas de ontologia, a Teoria Histórica Cultural desenvolve e se complexifica através dos principais conceitos de *leis sócio-históricas*, mediação e atividade⁹. O Homem a partir da atividade, ou seja, o trabalho se apropria da natureza e das formas culturais já existentes (sócio-históricas) transformando ambos. A atividade é o principal objeto de mediação na relação Homem Natureza, esse processo dialético se dá através da internalização, apropriação e objetivação da natureza as transformando em novos instrumentos e novas formas de cultura. Através das mediações e apropriação das formas culturais, outro ponto importante da Teoria Histórico Cultural é o conceito de funções psicológicas superiores. Segundo a THC todos os Homens têm funções psicológicas dadas pela espécie, mas conforme a complexificação de ações em relação com seu entorno e com outros sujeitos, formam as funções psicológicas superiores. Esse processo as diferenciando das funções psíquicas dos demais animais. (LEONTIEV, 1959).

O conceito de funções psicológicas superiores, discutido por Vygostky (1995) expressa a natureza social da personalidade e da essência humana. Para ele, as funções psicológicas naturais (percepção, memória, atenção, etc.), análogas às funções presentes nos animais, existem nos seres humanos com características próprias, com funções que são tipicamente humanas (percepção do objeto, atenção voluntária, memória intervinda, imaginação). (NÚÑEZ, 2009, PAG. 27).

Importante destacar a quebra de paradigma das visões de concepção de raça pautados no *darwinismo social*¹⁰ tão evidente no início do século.

⁷ Os principais pressupostos estão na Ideologia Alemã (1845), obra no qual Marx supera a dialética de Hegel e o materialismo de Fauerbach.

⁸ Também conhecida como Revolução Bolchevique ou Revolução Russa (1917), a mesma findou a queda do Czar e da dinastia Romanov. Através de ideais socialistas a revolução visava à superação do modo de vida capitalista e a superação humana, tendo como premissas “O Novo Homem Soviético” tendo Lênin a principal figura revolucionária.

⁹ O conceito de atividade tem sua formulação original na filosofia alemã por Hegel. Indicação de leitura “Ensino Desenvolvente e Atividade de Estudo”, V.V. Repkin.

¹⁰ *Darwinismo Social* foi uma formulação criada no final do século XIX pelo britânico Herbert Spencer, trata-se de uma tentativa de transposição e incorporação da Teoria da evolução das espécies de Charles Darwin sobre a sobrevivência da espécie mais adaptável.

Formulações no qual diferenciavam raças humanas sobre pressupostos do grau de complexidade organizativa da sociedade ligado ao econômico.(LEONTIEV, 1959).

Para a Teoria Histórica Cultural a aprendizagem e a linguagem tem um papel central na apropriação e transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. Desse modo, ocorre uma relação intrínseca e dialética entre os sujeitos no processo de aprendizagem, potencializando e desenvolvendo as funções psíquicas superiores.

Na sociedade capitalista a instituição escola é o principal espaço de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e reprodução da sociabilidade burguesa. Pensando dialeticamente e segundo a Teoria Histórica Cultural, escola além de espaço de socialização entre os sujeitos, transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Somente no espaço escolar onde são socializados e construídos entre os sujeitos os conceitos científicos, desde a inserção da criança nos níveis iniciais. Buscando a essência dos fenômenos, Vygostky aponta uma diferenciação dentre os tipos de conhecimento que são postos dentro do ensino e aprendizagem, esses tipos de conhecimentos são os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

A divisão dos conceitos científicos e não científicos foi introduzida na psicologia por Vygostky, levando em consideração não o conteúdo dos conceitos mais o caráter específico do processo de sua formação, diferenciando o processo de formação de conceitos não científicos (espontâneos) do processo de formação dos conceitos (escolares). (NÚÑEZ, 2009, P.41).

Através da discussão sobre a divisão dos conceitos, será analisada a nova formulação posta à disciplina de Sociologia pela reforma do Ensino Médio, com a utilização do termo “*obligatoriedade de estudos e práticas*”, em ambiguidade com as resoluções das Orientações Curriculares Nacional (OCN) da sociologia, que se utiliza do termo *ensino e aprendizagem*. Partindo dessa premissa podemos fazer alguns questionamentos, trabalhando com o cenário de uma nova retirada da Sociologia do ensino, segundo as novas formulações impostas pelo governo, os conceitos e fenômenos sociológicos serão trabalhados através de temas transversais. Dessa forma, utilizando a Teoria Histórica Cultural no ponto que discute a importância dos conceitos científicos, fica evidente a tentativa da nova reforma em retirar a essência dos conceitos científicos na disciplina de Sociologia. As OCN no que tange a sociologia

apresentam dentro do tempo histórico, uma posição progressista sobre os conceitos sociológicos, em seus documentos é entendido a disciplina da seguinte forma. “Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar”. (OCN, 2006, p.128). O papel de desnaturalização e estranhamento da disciplina são colocados mais de uma vez nas orientações, como grifado: “Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais”. (OCN, 2006, p.125).

Portanto na Sociologia os conceitos teórico-científicos apresentam seu grau de importância, justamente pelo seu papel de retirar a essência e a sua capacidade de síntese e universalização dos fenômenos sociais. No entanto, assim como os conceitos científicos os conceitos cotidianos mesmo ligados ao dia-a-dia dos alunos, tem o seu grau de importância para a compreensão dos fenômenos sociais. Pensando dialeticamente os conceitos cotidianos, apresentam a capacidade de reflexão e concretude dos fenômenos em uma sala de aula.

“a fraqueza dos conceitos espontâneos se manifesta na incapacidade para a abstração, para uma operação arbitrária com esses conceitos, ao passo que a sua aplicação incorreta ganha validade. A debilidade do conceito científico é o seu verbalismo, que se manifesta como o principal perigo no caminho do desenvolvimento desses conceitos, na insuficiente saturação de concretude; seu ponto forte é a habilidade de usar arbitrariedade a “disposição de agir”(VYGOSTKY, 2009, P.245).

Posto isso, Davidov¹¹ outro expoente da THC ao apontar a importância do salto qualitativo na apropriação dos conceitos teórico-científicos, discorre: “o conteúdo do pensamento teórico é a existência, mediatizada, essencial, é a reprodução das formas universal das coisas “das coisas” (1988 apud NÚÑEZ, 2009, p. 51). Dessa forma, utilizando os signos como ferramentas de significado social nas operações de apropriação do pensamento teórico, se faz necessário considerando que os conteúdos possam ser assimilados pelos seus alunos, levando em conta as condições da sua origem. Esse processo em movimento com a assimilação geral do abstrato (científico) precedendo a assimilação dos conhecimentos particulares concretos. (DAVIDOV, 1998).

¹¹ DAVIDOV, V.V; Y RADZIKHOSKY, L. A. La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Ed: Progreso, 1998.

Considerações Finais

Mostrada a importância dos conceitos teórico-científicos se mostra cada vez mais evidente a relevância da escola e do Ensino de Sociologia pelo seu duplo caráter. As compreensões dos fenômenos sociais através da apropriação dos conceitos científicos resultam no salto qualitativo da atividade de estudo e na capacidade de síntese e desnaturalização dos fenômenos. No entanto é visto a situação da escola nos dias atuais, a precarização dos docentes e dos demais trabalhadores que compõe a vida escolar, se juntam a ineficácia estrutural. As incorporações de concepções didático-pedagógicas não diretivas, retiram os conteúdos escolares dos alunos, com a falácia de “autonomia intelectual”. Juntamente com a consolidação e intensificação de formulações e reformas da gestão do Estado e políticas públicas, sobre pressupostos neoliberais¹². Portanto se faz necessário pensar a escola em um processo dialético, mesmo a escola sendo uma instituição reprodutora da sociabilidade burguesa. É somente no espaço escolar que é possível a construção do saber científico, e em diálogo com a realidade social dos alunos. No campo escolar se encontram condições férteis concretas e objetivas para o embate ideológico e de construção de nova hegemonia onde o Homem seja sujeitos e atores autônomos reflexivos do seu tempo histórico.

¹² As políticas implantadas nos anos 90 apontam através da pedagogia das competências e atualmente com a nova Reforma do Ensino Médio.

Referencias Bibliográfica

BRASIL. Lei Nº 9394 DE 20 de DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, volume 3, 2006.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>

DAVIDOV, V.V; Y RADZIKHOSKY, L. A. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico: investigación psicológica teórica y experimental.** Moscú: Ed: Progreso, 1998.

FERREIRA, A Jr; BITTAR, M. Jarbas Passarinho, Ideologia Tecnocrática e Ditadura Militar. Revista HISTEDBR On-Line. Campinas, n.23, p.3-25, set. 2006.

GRAMSCI, A. Caderno 22 (1934): Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 4. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P.241-282.

LEONTIEV, A.N. O Homem e a cultura. In **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro Editora, 2004, 2ª edição

MENDONÇA, Sueli G. L. **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico.** Caderno Cedes, vol. 31, nº 85, set-dez, Campinas, 2011.

MENDONÇA. S. G. L., MILLER, S. (orgs.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, SP: JUNQUEIRA & MARIN, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

NÚÑEZ, I.B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin – formação de conceitos e princípios didáticos.** Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, B. A., Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In MENDONÇA, S. G. L., MILLER, S. (orgs.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: JUNQUEIRA & MARIN, 2006.

PRADO JR, C. A formação do Brasil Contemporâneo: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

REPKIN, V.V.. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, no. 4, July–August 2003, pp. xx–xx.© 2003 M.E. Sharpe, Inc. **Revista Brasileira de Sociologia. Ciências Sociais e o ensino da sociologia.** Sociedade Brasileira de Sociologia. Vol. 02, n. 03 (jan/jun. 2014) – Sergipe: SBS, 2013.

SAVIANI, D; SOUZA, R. F et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: polemicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, I. L. F. Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica: aproximações com os Fundamentos Pedagógicos. In SILVA, I. L F (org. et. al.). **Cadernos de metodologias de ensino e de pesquisa.** Londrina: UEL, 2009. <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/LIVRO%20INTEIRO%20em%20PDF%20%20LENPES%20-%2002%20de%20dez-1.pdf>
VEIGA, Ilma Passos (coord.). Repensando a Didática. Campinas: Papirus, 1989.

VIGOTSKII, L. S., **A construção do pensamento e da linguagem. 2ª. ed.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, 7ª edição.

TROTSKY, L. Revolução Permanente. São Paulo: Editora Kairós, 1985.