



O DIÁLOGO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Bruna da Silva TERRÃO¹

RESUMO

O atual estudo pretende promover reflexões acerca da perpetuação do silêncio na escola, e como este fator tem ganhado força nas instituições de ensino, de modo que o silêncio tem se tornado um aspecto almejado em sala de aula. Diante disso, objetiva-se entender a linguagem enquanto função propriamente humana e superar noções que tendem a naturalizar o seu desenvolvimento, bem como problematizar as relações entre diálogo e silêncio na escola. Vale destacar que ao falar em silêncio não fazemos menção apenas à inexistência de fala, haja vista que a preocupação apontada se refere ao discurso sem significados, ou seja, o discurso que perpetua a marginalização do indivíduo. Para tanto, realizou-se um estudo teórico, já que as considerações foram produzidas a partir de pesquisas já existentes e consolidadas sobre educação, sobretudo, daquelas que adotam a perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. Tal pressuposto teórico atua no sentido de possibilitar reflexões acerca da educação no cenário brasileiro, em especial sobre a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Dessa forma, diante de tais estudos, compreende-se que a ausência da fala crítica se relaciona com o fato do indivíduo não se apropriar de significados que vão além do sentido imediato das palavras, sendo a escola caracterizada como canal propulsor desses conhecimentos para as massas.

Palavras-chave: Silêncio, Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural, Educação.

INTRODUÇÃO

Diante da iminência de interesses que tendem a silenciar a atuação discente no contexto educacional, tal estudo propõe reflexões sobre o diálogo na escola. Em vista disso, é certo que esta é uma tarefa que requer certa precaução, já que em diversos momentos (na realidade, na maior parte do tempo) a comunidade escolar busca incansavelmente a perpetuação do silêncio e anulação do diálogo, por meio de ações normalizadores e que tendem a homogeneizar as condutas.

Por essa razão, este estudo contempla correntes teóricas que entendem a materialidade e historicidade do objeto, uma vez que, “as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas.”

¹ Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, bruna.dspedagogia@hotmail.com



(MINAYO, 2002, p. 13) Tal compreensão solidifica as intenções de considerar o diálogo como uma possibilidade de superação do silêncio perpetuado nas escolas, uma vez que compreendemos o silêncio advindo das transformações históricas, as quais modificam e reestruturam as formas de vida.

Para este estudo, adotou-se os estudos de Vigotsky (1995) para a compreensão de mundo, sendo o desenvolvimento humano expresso por fatores que expandem as noções inatistas e maturacionais, haja vista que o indivíduo não se constitui de forma inerte na sociedade. Dessa forma, destacamos que o sujeito age e atua sobre o mundo, à medida que suas ações são desenvolvidas nos momentos de interação com outros, sendo essas características que permitem a ocorrência de constantes transformações no seu próprio funcionamento, ou seja, transformações que a linguagem, enquanto função psicológica superior, alcança por meio de internalizações, as quais ocorrem unicamente por meio das relações sociais.

Dito isso, as posteriores asserções abarcarão considerações acerca da linguagem enquanto função psicológica superior imprescindível para a existência do diálogo nas escolas, bem como a contradição trazida pelo fato que “[...] o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas nas quais elas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos”. (MARTINS, 2013, p. 3)

Além disso, discutiremos o diálogo enquanto meio de comunicação que colabora para perpetuar as diferenças e a marginalidade, uma vez que o diálogo que naturaliza as condições sociais e se aproxima de ideários que prezam pela manutenção da desigualdade, contribui para que os indivíduos que se fazem partícipes desse contexto reproduzam discursos prontos e hegemônicos propagados, os quais tão facilmente são incorporados à ideologia da escola, culminando no fato de que “a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. (SAVIANI, 2012, p. 30)

Para tanto, nos calcaremos nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica e no diálogo com outros autores que partem da mesma vertente filosófica para responder as seguintes questões: Por que o diálogo é imprescindível para o desenvolvimento do educando na escola? Como a apropriação do significado contribui para a superação das explicações naturalizantes da desigualdade?



Por essa razão, este estudo objetiva trazer à tona o diálogo na escola, a fim possibilitar discussões acerca da linguagem enquanto função propriamente humana e superar noções que tendem a naturalizar o seu desenvolvimento, bem como problematizar as relações entre diálogo e silêncio na escola.

METODOLOGIA

Ao tratar do silêncio na escola, trazemos à tona um levantamento teórico sobre a temática, na intenção de promover reflexões sobre o que a literatura apresenta e como alguns teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica entendem e problematizam acerca do diálogo nas instituições escolares.

A pesquisa bibliográfica constitui-se um importante elemento para a validação das pesquisas no âmbito teórico, uma vez que permite o diálogo com diversos autores que se debruçam sobre uma temática específica, além de possibilitar o subsídio teórico que embasa as discussões e auxilia a compreensão do fenômeno estudado.

Para tanto, o procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, a qual se realizou a partir do levantamento de produções já consolidadas das teorias apresentadas. No que concerne às discussões levantadas a partir da teoria histórico-cultural, utilizou-se, em principal, das produções de Vigotsky (1995) e colaboradores, já as considerações sobre a pedagogia histórico-crítica foram tecidas a partir de Saviani (2012, 2008, 1999, 1991) e outros autores que compartilham dos mesmos pressupostos teóricos.

Ressalta-se ainda, que ambas as teorias apresentadas e discutidas neste estudo possuem a mesma vertente filosófica, isto é, o materialismo histórico-dialético.

Com base na teoria apresentada e na metodologia adotada para o presente estudo, utilizar-se de produções já existentes consolida o conhecimento científico, uma vez que o psiquismo se desenvolve a partir da apropriação cultural, ou seja, da apropriação do conhecimento já existente. Nesse sentido, entende-se a impossibilidade de apresentar novas discussões desarticuladas daquilo que é produzido por outros autores.

Além disso, uma característica da teoria adotada para este estudo é a materialidade do objeto de estudo. Por essa razão, as discussões serão apresentadas na intenção de considerar a importância do diálogo na escola a partir da realidade material do objeto e



da sua relação os sujeitos envolvidos neste espaço (TRIVIÑOS, 2008). Ainda que a pesquisa possua cunho teórico, nenhum fenômeno pode ser entendido de forma individual, ou seja, sem considerar sua materialidade e as relações sociais que o influenciam.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao salientar a importância do diálogo na escola, entende-se, sobretudo, o papel da linguagem como função psicológica superior, aquela que possui traços propriamente humanos, ou seja, culturais. (VIGOTSKY, 1995)

Para tanto, antes de trazer discussões sobre o diálogo em sala de aula requer que sejam tecidas considerações acerca da linguagem de acordo com a teoria histórico-cultural. Subsidiado nessa teoria, o desenvolvimento da linguagem se caracteriza como uma função psicológica que “sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos [...]” (MARTINS, 2013, p. 168)

Nesse sentido, a linguagem se caracteriza como atividade imprescindível para a formação da consciência do homem. Ao mencionar o desenvolvimento da consciência humana, trazemos a atenção para três traços fundamentais do desenvolvimento humano. Vale destacar que tais traços distingue

o ser humano das demais espécies animais. (LURIA, 1979)

Sobre isso, a teoria histórico-cultural caracteriza o primeiro traço fundamentalmente humano vinculado ao fato da consciência humana ser regida por motivos complexos, ou seja, motivos que ultrapassam os reflexos biológicos, de modo que a atividade humana superior transforma, por meio da superação da condição rudimentar de vida, a atividade humana, tornando-a intencional. (LURIA, 1979)

O segundo traço fundamental se caracteriza pela capacidade do ser humano se orientar perante as situações da vida, não se limitando a impressão imediata, já que diante das situações, o homem “pode abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões porém leis mais profundas”. (LURIA, 1979, p. 72)



O terceiro traço que caracteriza a natureza social do homem se refere à sua constituição cultural, já que os conhecimentos adquiridos pelo homem são resultados da apropriação da cultura elaborada, produzida e aperfeiçoada pela humanidade no decorrer do tempo. Segundo a afirmação de Luria (1979), a grande maioria dos conhecimentos humanos não são resultados de sua própria experiência individual, uma vez que os conhecimentos culturais são adquiridos por meio da apropriação da experiência de outras gerações.

Sobre este aspecto, Luria (1979) destaca que o surgimento da linguagem se dá, sobretudo, em razão das necessidades de transmissão de informações e nomeação dos objetos preparados para o trabalho.

Ainda sobre a constituição da linguagem, entende-se que a representação dos objetos por meio de palavras possibilitou um importante salto qualitativo ao desenvolvimento da consciência humana, ao passo que a realidade objetiva converte-se em signos, ou seja, o desenvolvimento da palavra traz a possibilidade de representar objetos que não estão presentes. (MARTINS, 2013)

Isso quer dizer que o desenvolvimento da linguagem enquanto atividade consciente do homem dá início a uma nova forma de comportamento (VIGOTSKY, 1995), visto que surge uma nova forma de expressão e comunicação, bem como a possibilidade de transmitir os conhecimentos construídos pelas gerações. Tal ação transforma os processos mentais, de modo que a linguagem (em suas variadas formas) sintetiza a experiência cultural humana, bem como a apropriação dos signos construídos socialmente pela mediação do outro. (PINO, 2005)

De forma sintética, a linguagem permite que imagens da realidade exterior sejam criadas e conservadas na memória. Como destaca Martins (2013) os processos de apropriação exprimem a imagem subjetiva da realidade objetiva. Neste processo, o pensamento é entendido como função psicológica superior indispensável para a apropriação da linguagem, bem como dos significados atribuídos aos objetos.

Ainda que as funções psicológicas superiores possuam linhas de desenvolvimento distintas, a relação existente entre elas traz à tona o que denominamos de processos interfuncionais, isto é, as funções psicológicas superiores possuem raízes genéticas diferentes e independente umas das outras, as quais no decorrer do processo de



desenvolvimento humano se encontram e entrelaçam, o que atribui ao homem uma nova atividade consciente como forma superior de elaboração. (VIGOTSKY, 1995)

Ao considerar o desenvolvimento humano a partir das relações entre pessoas, destacamos, sobretudo, a linguagem como atividade humana fundamental, visto que ela permeia as relações existentes na sociedade. Isso significa que ao considerar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como um processo histórico e social que se dá na relação entre pessoas, entendemos que a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento humano, já que possibilita o refinamento da linguagem por meio da promoção do diálogo intencional, ou seja, aquele que é mediado pelo professor.

Dessa forma, a escola se afirma como *locus* privilegiado para a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, isto é, a socialização dos conhecimentos e como tal, o papel do professor se demonstra primordial neste processo. Por meio da valorização do diálogo, os processos mentais se complexificam, uma vez que os alunos elaboram mentalmente o argumento necessário para que o diálogo se estabeleça.

A partir dessas considerações, destacaremos a linguagem na escola no próximo item.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao destacar a escola como instituição imprescindível para o desenvolvimento das funções propriamente humanas, é importante que consideremos as repressões constantes da própria linguagem, uma vez que o silêncio é simbolismo da ordem em sala de aula.

A fim de problematizarmos o silêncio, bem como as consequências da ausência do diálogo, ressaltamos que ao mesmo tempo que a escola se caracteriza como um instrumento de humanização, é possível identificar que historicamente a burguesia utilizou a escola para inculcar a ideologia da classe dominante no proletariado. Sendo que nesse movimento, foi possível envolver as camadas mais baixas da sociedade pela pseudo liberdade e igualdade de direitos. (SAVIANI, 1991)

Em face disso, o papel da escola aparentemente tem se constituído para solidificar as desigualdades, acentuar a marginalização e contribuir para que o silêncio, ou seja, a perpetuação da fala desvinculada de criticidade se fortaleça. Contudo, atentarmos apenas a estes aspectos, resultaria em um profundo descrédito com as possibilidades



futuras para a educação, assim gerando com conformismo com o cenário atual. Desse modo, apontando para a escola no cenário atual, Martins (2013, p. 272) entende que:

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo das significações – tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos.

Nessa asserção, Martins (2013) subsidiada pelos princípios da pedagogia histórico-crítica, afirma que a escola deve oportunizar o “conhecimento historicamente sistematizado” aos alunos, para que suas ideias ou argumentos ultrapassem significados imediatos. Na tentativa de propor uma superação do silêncio existente nas escolas, a explicação que esta pesquisadora dispõe acerca do significado imediato, se relaciona ao sentido que adotamos neste trabalho para o silêncio, ou seja, a fala sem significação, a qual, ainda que se caracterize como uma produção social, desconsidera os significados sociais e históricos da linguagem como mediadora das relações humanas.

A linguagem ocupa lugar central na sociedade, visto que com a ausência dela se tornaria impossível pensar a realidade, nem tampouco planejar e executar ações. Ao transpor ideias que acentuam a importância desses pressupostos no que se refere ao papel da fala, apesar dela haver ocupado destacada função no desenvolvimento da sociedade, é certo que o mundo simbólico não se reduz a ela, ao passo que os gestos também compõem a gama de condições humanas criadas para representar e significar a realidade concreta. (PINO, 2000)

Ainda que as considerações acima não se restrinjam unicamente ao papel da palavra, as premissas que validam a necessidade do diálogo na escola de forma crítica, muito se distancia da memorização mecânica e faz-nos supor que o domínio da fala se realiza num processo que vai além da assimilação do material fonético, visto que engloba as significações atribuídas às palavras, as quais permitem que a fala de outros sejam entendidas e seja repleta de sentido. (MARTINS, 2013)

Longe de estender ainda mais as explicações sobre o papel da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo humano, destacamos a importância que ela desempenha na escola, uma vez que por meio dela o ensino atua de forma “positiva na formação e no desenvolvimento da memória voluntária”. (MARTINS, 2013, p. 302) Dito isso, é possível



identificar que para se alcançar uma memória capaz de estabelecer relações entre a realidade do objeto e o sentido interno que lhes são atribuídos, se faz necessário antes de tudo, a proposição de uma pedagogia revolucionária, que compreende a necessidade do conteúdo historicamente produzido como elemento imprescindível para a formação da memória voluntária, assim como para o estabelecimento e atribuição de significado às palavras.

Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 2012, p. 65)

Devido à importância que a pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2012) atribui aos conteúdos, houveram muitos críticos que questionaram os pressupostos levantados por ele, de modo que passaram a propagar que esta pedagogia estaria aprisionada aos conceitos tradicionais de educação, os quais destinavam maior atenção à transmissão mecânica dos conteúdos. (DUARTE, 2010)

Como principal defesa, Duarte (2010) apresenta o caráter revolucionário e político que entrelaçam as principais ideias presentes no cerne dessa teoria “justamente porque o domínio da cultura constitui indispensável para a participação política das massas.” (SAVIANI, 2013, p. 55) Além disso, como crítica às pedagogias tradicionais, Saviani (1991) considera que elas perderam de vista o objetivo principal da educação, de modo que os conteúdos transmitidos se tornaram “mecânicos e vazios de sentido.” (p. 26)

Diferentemente da transmissão mecânica, a pedagogia histórico-crítica considera o aluno como um sujeito ativo, e além disso, histórico. Compreender a historicidade do aluno diferencia totalmente as perspectivas pedagógicas, já que considera o desenvolvimento do educando a partir de um contexto e das apropriações culturais que esse contexto possibilita. Tal compreensão modifica totalmente a noção de educação, pois ao invés da transmissão mecânica dos conteúdos, a pedagogia histórico-crítica propõe uma compreensão contextualizada dos alunos, sendo que a apropriação dos conteúdos considera, antes de tudo, o educando em sua subjetividade e propõe a superação dos conhecimentos imediatos, por meio da internalização dos significados culturais.

Ao apontar algumas interfaces e razões pela qual a pedagogia histórico-crítica pode auxiliar a superação do silêncio como pressuposto que abarca a impossibilidade de diálogo crítico, em busca da existência de voz no cotidiano das salas de aula, um aspecto



imprescindível a ser levantado se refere àquele disposto no início do texto, sobre os espaços em que a fala existe na escola. Como percebido, a escola possui uma função política, apontada por Saviani (1991) como a mediação que essa instituição realiza, a qual possibilita que o saber espontâneo dê lugar ao saber sistematizado, num movimento dialético, em que são acrescidos novos elementos e determinações que transformam aquilo que o educando traz como conhecimentos populares.

É nesse instante, em que o professor se utiliza da palavra para dar significados aos conhecimentos, de modo que os alunos também consigam assimilar e internalizá-los, uma vez que ao passo que os conhecimentos teóricos passam a ser internalizados (isso só se realiza quando o educando entende o significado social, e nesse processo atribui sentidos que lhes são próprios), o discurso dos alunos se estende de tal modo que o silêncio dará lugar a palavra.

Além da ação do aluno, é certo que o professor desempenha notório papel, já que seus discursos possuem significado quando eles caminham no sentido de superação dos aspectos mecânicos. Isso apenas ocorre por meio da apropriação, dominação e internalização por parte do professor daqueles conhecimentos historicamente produzidos, e da sistematização deles (SAVIANI, 1991).

Quando nos referimos aos conteúdos, não estamos falando de qualquer saber, mas sim daqueles que os membros das camadas populares não dominam, os quais permitem que a desigualdade seja perpetuada. Por essa razão a escola, enquanto instituição que pode dar a voz para essas camadas deve se posicionar segundo a seguinte determinação:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2012, p. 55)

As considerações acerca do papel que a educação desempenha naquilo que denominamos neste estudo por apropriação dos significados culturais, deve, em primeira instância, reconhecer que existem desigualdades perpetuadas pela escola, sendo que “a luta de classes não deixou em nenhum instante de ser o motor da história e o vetor determinante das relações sociais.” (DUARTE, 2010, p. 31)

A compreensão da sociedade a partir da divisão de classes permite que vislumbremos as ideologias propagadas a partir dos interesses da classe dominante sobre



o proletariado, de modo que a naturalização das diferenças é incorporada por uma sociedade em “silêncio”.

Desse modo, as proposições levantadas possibilitam que entendamos que ao propor uma escola que possibilite o desenvolvimento do diálogo crítico àqueles desprovidos de espaços para a efetivação de seus discursos, pressupõe a compreensão dos princípios apresentados pela pedagogia histórico-crítica. Isso porque, o significado das palavras e superação dos conhecimentos espontâneos implica que os conteúdos historicamente produzidos e sistematizados sejam internalizados, tanto pelos professores como pelos alunos, para que as condições reais nas quais os sujeitos vivem sejam denunciadas, e assim, exista o “entendimento da educação a partir de seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 2012, p. 15).

As questões que envolvem tal questão se entrelaçam ao interesse de fomentar o diálogo em sala de aula, sendo que estes atuam no sentido de possibilitar subsídios para a classe trabalhadora enfrentar a realidade social em sua materialidade. Ao propor o enfrentamento das condições de exploração, estamos, sobretudo, partindo do pressuposto de que tais indivíduos se apropriarão dos conhecimentos históricos por meio do papel ativo das instituições escolares. Dessa forma, apresentar a escola como uma instituição que atua no sentido revolucionário, estamos apontando para a superação das condições de silêncio, em busca de novas possibilidades de atuação ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor considerações acerca da perpetuação do silêncio nas escolas, requer que nos empenhemos em incitar reflexões acerca da superação deste fator no cotidiano das salas de aula. Tal atuação envolve, em primazia, a atenção para a materialidade dos sujeitos e as condições de vida concreta, sendo as relações sociais pressuposto imprescindível para a constituição da vida humana e dos significados sociais.

Diante disso, apontamos que o silêncio se apresenta como aspecto mais abrangente do que a ausência de som, visto que, apontamo-lo como ausência de criticidade na fala. Ainda assim, compreendemos que a ausência da criticidade nos discursos ocorre em um processo de marginalização do sujeito, ou seja, ao passo que o



indivíduo se torna refém de seus próprios saberes, sua fala demonstrará sua inconsciência histórica.

Partindo desses pressupostos, afirmamos a função da escola como propulsora do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, em que a apropriação dele (conhecimento) pressupõe o reconhecimento do percurso da sociedade e o papel do outro para neste processo. Endossamos tal princípio a partir das considerações de Mello e Farias (2010, p. 56) que entendem

Esse processo de formação da fala na criança – que é social e cultural por excelência – acontece na presença e sob a influência da forma mais elaborada da fala. Nesse sentido, é potencializado por essa forma mais desenvolvida empregada pelos falantes que rodeiam a criança e serve como um guia nesse processo da apropriação progressiva que a criança faz da linguagem. Em presença dessa forma mais elaborada da fala, a criança pode ajustar sempre sua forma inicial e elementar de fala aos padrões mais elaborados com que convive.

Sobre as considerações apresentadas, ressalta-se a importância do papel da escola e dos professores, atuando no sentido de disponibilizar o saber mais elaborado aos educandos e instigar a utilização do discurso crítico nos espaços escolares. Ao ressaltar a importância do professor, não recaímos na atual tendência de culpabilizá-lo perante as problemáticas educacionais, visto que, este profissional simboliza uma vertente diante de um processo complexo e dinâmico, que é a educação brasileira.

Sendo assim, a ênfase aqui mencionada, é uma forma de demonstrar valor pela função do professorado e da própria escola no cenário atual, visto que, por meio deles é possível que caminhemos no sentido de superar as condições desiguais de existência, uma vez que o próprio ato educativo se caracteriza revolucionário.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. **Editora UNESP**; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books.



LURIA, A.R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p.71-84

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan/abr. 2010.
Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>> Acesso em: 10 jan. 2018

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social:** método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PINO, Angel. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. **A psicologia concreta de Vigotski:** implicações para a educação. In PLACCO, V.M.N.S. (org). **Psicologia e Educação:** revendo contribuições. São Paulo: EDUC, 2000, p. 33-61.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2008.