

REPENSANDO TEORIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES VIGOTSKIANAS.

Irineu Aliprando Tuim VIOTTO FILHO (UNESP-Pres. Prudente); José Milton LIMA (UNESP-Pres. Prudente); Márcia Regina Canhoto de LIMA (UNESP-Pres. Prudente). Eixo: formação continuada.

1- Introdução:

Este artigo foi construído a partir de uma experiência de pesquisa-intervenção viabilizada pelo Grupo de Pesquisa: “Cultura corporal: saberes e fazeres”, vinculado ao Departamento de Educação e Educação Física da FCT/UNESP de Presidente Prudente, como parte integrante dos trabalhos de extensão à comunidade, financiados pelo Programa do Núcleo de Ensino/UNESP. Tal processo de pesquisa-intervenção foi construído e respaldado a partir das concepções teórico-filosóficas e metodológicas oferecidas pela Teoria Vigotskiana, com objetivo de possibilitar discussões e ações teórico-práticas de caráter crítico acerca da educação física infantil, com finalidade de superar visões conservadoras e positivistas presentes no cotidiano escolar.

O local de realização do trabalho foi uma escola de Educação Infantil da periferia da cidade de Presidente Prudente e na consecução das ações participaram três docentes da FCT/UNESP-Presidente Prudente, sendo 01 (um) do Departamento de Educação e 02 (dois) do Departamento de Educação Física e ainda 15 (quinze) discentes, sendo 02 (dois) do Curso de Pedagogia e 13 (treze) do Curso de Educação Física, todos membros do Grupo de Pesquisa “Cultura Corporal: saberes e fazeres”. Na escola de Educação Infantil participaram 13 (treze) educadores, responsáveis por 07 (sete) salas de aula que atendem aproximadamente 130 crianças, desde o maternal à pré-escola.

O principal objetivo deste artigo é apresentar as possibilidades teóricas e práticas, consideradas críticas e progressistas, que foram construídas ao longo desse projeto de intervenção na Educação Infantil e que poderão se constituir como instrumentos importantes para a atuação do professor de Educação Física Escolar.

2. Contribuições da Teoria Vigotskiana

Considerando as elaborações teórico-filosóficas e metodológicas da Teoria Vigotskiana para a educação em geral e para a Educação Física em específico, defende-se sua apropriação por parte dos professores de educação infantil, uma vez que ao assumir essa perspectiva, terá condições de superar modelos de atuação positivistas e conservadores. Diante dessa possibilidade o professor terá condições de constituir-se como mediador de ações teóricas e práticas voltadas à transformação objetiva/subjetiva da escola e dos sujeitos com quem trabalha.

No caso específico da educação física infantil, a viabilização desse trabalho de caráter teórico-prático e crítico será possível à medida que o professor assumir seu compromisso com a totalidade humana, não mais limitando suas ações à esfera física e corporal (objetiva) dos estudantes, mas avançando em direção à construção da subjetividade dos seus estudantes.

É importante esclarecer que ao se discutir a atuação do professor de educação física infantil numa perspectiva crítica, de forma alguma essa adjetivação negligencia ou se distancia da especificidade prático-teórica da educação física e da riqueza de suas possibilidades e conteúdos provenientes da cultura corporal; pelo contrário, pois como enfatiza a concepção marxiana, a crítica efetiva-se pela prática, pela ação que supera o mero utilitarismo e se constitui como práxis, um trabalho intencional e voltado à transformação da realidade social e humana.

O conceito de crítica ora apresentado e defendido na atuação do professor de educação física infantil e, próprio da teoria marxiana, valoriza a lógica dialética no processo de compreensão dos fenômenos educacionais e humanos e, decorrente disso, procura apreender o homem na sua relação com a educação considerando o caráter contraditório dessa relação.

Considerando essa perspectiva, pode-se afirmar que o processo de compreensão dos fenômenos concebido dialeticamente, tem a finalidade de apreendê-los desde os seus elementos superficiais e observáveis (pseudo-concretos), até atingir seus elementos essenciais e não observáveis (concretos), tendo em vista reconhece-los nas suas múltiplas determinações, para que se possa transformá-los desde as suas raízes (KOSIK, 2000).

Para Kosik (2002, p.15) o mundo da pseudoconcreticidade limita-se ao imediato, ao aparente “[...] é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido [...] indica a essência e, ao mesmo

tempo, a esconde”. No entanto, afirma o autor, há que se atingir a concreticidade dos fenômenos pois “sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real” e para isso se faz necessária a ação dos homens, mas não uma ação utilitária, imediatista e sim uma ação crítica, pensada e planejada com finalidade de transformar de forma objetiva a realidade.

Defende-se que o desenvolvimento de uma prática profissional efetivamente crítica na educação física infantil, deve ser capaz de auto-avaliar-se e construir-se dialética e coletivamente, compreendendo as contradições presentes no processo educacional, assim como as vicissitudes da constituição do humano pela via da educação escolar. Além disso, essa prática ao consolidar-se como práxis, como afirma Vázquez (1968) e contribuir para a superação de ações imediatistas e pragmáticas presentes na sociedade e reproduzidas na educação escolar.

Para Vázquez (1968, p.213) “o critério de verdade para o pragmatismo é, por conseguinte, o êxito, a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual”. No movimento contrário dessa definição, defende-se que a educação física infantil, para superar ações dessa natureza, deve conceber suas práticas como críticas, transformadoras e de caráter coletivo e com função social, superando àquelas de caráter individualistas e marcadas pelo personalismo.

Considerando essa prática crítica do professor de educação física infantil, defende-se seu compromisso ético-político com o desenvolvimento e emancipação das crianças, desde a mais tenra idade e, sobretudo, junto àquelas da escola pública, pois lá se encontra a maioria da população estudantil.

O processo de intervenção que possibilitou a reflexão, ora apresentada, foi construído coletivamente e envolvendo universidade e escola num diálogo constante, com objetivo de se construir possibilidades concretas de ação na educação infantil.

Ao longo de sua realização, viabilizou importantes discussões e avaliações críticas acerca da atuação do professor de educação física na Educação Infantil, valorizando a socialização dos conteúdos da cultura corporal, sobretudo os jogos e brincadeiras, dada sua especificidade prática, lúdica e dinâmica, enfatizando-os como instrumentos imprescindíveis para o processo de desenvolvimento da criança na escola.

Pode-se afirmar, a partir das experiências concretas oriundas do processo de pesquisa-intervenção, que compreender a educação física infantil numa perspectiva crítica é considerá-la como atividade necessária para o desenvolvimento dos aspectos físicos e motores dos seres humanos, mas, para além disso, é valorizá-la como prática educativa necessária no desenvolvimento de aspectos subjetivos como sentimentos, consciência e personalidade dos indivíduos, reconhecendo-a como prática pedagógica fundamental na formação da totalidade humana (BRACHT,2007).

Na consolidação dessa proposta a educação física infantil, há que se garantir não meramente o “passatempo” ou o “gasto de energia” das crianças na escola, mas sim, a socialização e apropriação dos elementos próprios da cultura corporal; fundamentais para a formação do humano no homem, pela via de um trabalho educativo prático-teórico e crítico do professor de educação física na escola.

Leontiev (1978) enfatiza que o movimento da história e o processo de desenvolvimento humano são possíveis a partir da efetiva transmissão às novas gerações dos objetos culturais construídos pela humanidade e isso implica um processo educativo comprometido com a humanização dos seres humanos. Para o autor, o nível de progresso histórico de uma sociedade pode ser julgado pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educacional pois, quanto mais progride a humanidade, mais importante é o papel da educação e, nessa direção mais cresce a importância do professor na formação humana.

Ainda nessa direção Venguer (1986) afirma que a criança quando nasce, recebe como herança de seus antecessores um cérebro humano que, dependendo das condições de vida e de educação, será capaz de converter-se no órgão responsável pela atividade psíquica eminentemente humana. Isso implica compreender que o indivíduo, para se constituir humano, necessita avançar à sua condição de espécie *homo* e, nesse sentido se apropriar, pela via da atividade intencional, dos objetos culturais e assim se hominizar e humanizar.

Obviamente que para a efetivação desse processo, o indivíduo precisa da mediação de outro ser humano e isso quer dizer que as relações sociais são imprescindíveis nessa transformação, sobretudo quando as relações são permeadas pela ação prática, livre, consciente e compartilhada,

como acontece, por exemplo, numa situação de um jogo, de uma atividade coletiva de caráter lúdico e cooperativo numa aula de educação física.

Para Marx (2004) a essência humana encontra-se no trabalho reconhecido como intercâmbio entre o homem e a natureza, o qual deve ser compreendido como atividade vital e mediadora do processo de humanização. O trabalho, para o autor, deve ser reconhecido a partir das relações de produção estabelecidas entre os homens num determinado contexto histórico, considerando o movimento dialético da história que presume as contradições presentes nas relações sociais e nas suas formas de organização, elementos esses que serão determinantes na maneira de ser, pensar e existir do seres humanos.

Para Oliveira (2006, p.07), o trabalho na concepção marxiana constitui-se como um processo por meio do qual o homem se apropria “da matéria natural numa forma útil para sua própria vida” e torna aquilo que foi apropriado “órgãos da sua individualidade”. No processo de trabalho, portanto, o homem toma para si os bens da natureza e os bens elaborados pelo gênero humano, a cultura material e simbólica, convertendo tais bens em conteúdos da sua individualidade, da sua maneira de ser e pensar.

É nesse processo dinâmico de ação consciente e intencional, ao executar atividades em direção aos objetos da cultura em geral e da cultura corporal em específico, e reproduzir, pela via da ação prática, os traços essenciais desses objetos culturais (materiais e simbólicos) que os seres humanos na escola e nas aulas de educação física infantil poderão avançar à sua condição mais primitiva e desenvolver as chamadas faculdades humanas superiores, como afirma Vigotski (2001), características fundamentais o sujeito se humanizar e viver em sociedade.

Nesse movimento de humanização, pela via da ação (sempre coletiva), os indivíduos ao realizarem atividades, pré-idealizam, planejam, estabelecem relações sociais, expandem e controlam seus desejos, desenvolvem sentimentos, consciência, enfim, edificam sua personalidade e sabe-se que na escola, o professor é sujeito imprescindível nesse processo de humanização.

A educação física, pela sua especificidade, pode criar situações diferenciadas de desenvolvimento na Educação Infantil, considerando os elementos (materiais e simbólicos) da cultura corporal e, principalmente, os jogos e as brincadeiras, pois tais conteúdos poderão contribuir de forma

significativa para a construção e constituição do humano na escola.

Acredita-se que a partir do desenvolvimento de um trabalho educativo estruturado nessa perspectiva, o professor de educação física, terá condições teóricas e possibilidades práticas diferenciadas para viabilizar processos de desenvolvimento multilateral dos seres humanos e, nessa direção, avançará às concepções eminentemente biologizantes presentes na área. Criará, para além dos aspectos físicos, condições de desenvolvimento da personalidade dos estudantes no sentido de elevar os indivíduos às esferas consideradas por Marx (2004) como humano-genéricas, ou seja, esferas que imprimem as máximas condições de desenvolvimento aos sujeitos humanos.

Colocar ao professor de educação física essa responsabilidade é reconhecer sua função social, é valorizá-lo, como sujeito mediador no processo de transformação da totalidade humana, ampliando sua atuação e superando as limitações impostas pelas visões positivistas e naturalizantes de educação física presentes na escola.

Questão fundamental a ser esclarecida é que os professores de forma geral e o professor de educação física em específico, não podem ser vistos como os “redentores da educação” mas sim, reconhecidos como sujeitos sociais fundamentais no movimento ético-político, consciente e intencional de transformação do homem e da sociedade.

Para Saviani (2000, p.11) o trabalho do professor é primordial no processo de construção humana, pois o homem “[...] não se faz homem naturalmente; não nasce sabendo ser homem, vale dizer, não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

Acredita-se que o professor de educação física, juntamente com os demais professores da escola, deve assumir uma prática educativa crítica que se constitua como práxis social, de forma a contribuir para a formação do sujeito consciente e eticamente comprometido com a humanidade, contribuir para a formação do sujeito ético-universal, superando visões ideológicas tão presentes na educação física que valorizam indivíduo na sua particularidade alienada e individualista.

Segundo Heller (1977, p.72), devido às inúmeras exigências dos grupos particulares (independentes), próprios da sociedade capitalista, e dos

vários papéis que o indivíduo precisa assumir, em decorrência da divisão social do trabalho, agravado pela falta de um elemento de mediação que se refira ao homem em sua totalidade, esse homem se dissolve, perde sua totalidade unitária e, nesse sentido, configura-se “[...] o primeiro passo para a esquizofrenia social [...] onde passa a reinar o egoísmo que visa somente à existência”.

Ao discutir o individualismo na sociedade capitalista, Heller (2000, p.76) aponta que diante da carência de grupos comunitários, críticos, conscientes e, em decorrência da supervalorização do indivíduo, estão postos os elementos que possibilitam aos sujeitos sociais converter, de modo explícito, seus interesses privados em motivação principal de sua existência, criando assim as condições objetivas para a consolidação e difusão do individualismo na sociedade, fato que a longo prazo pode comprometer à própria vida em sociedade.

Diante dessa situação bastante presente na escola, defende-se que uma perspectiva crítica de atuação do professor de educação física e, obviamente de todos os outros educadores da escola, deve caminhar na direção contrária à construção de valores individualistas e desumanizadores e, para isso há que se romper com os modelos conservadores de educação e implantar ações efetivamente transformadoras, com objetivo de garantir condições objetivas para se imprimir um trabalho educativo conscientizador e humanizador na escola e, sobretudo, na escola de educação infantil.

3. Discutindo os resultados da intervenção na formação dos professores

Acredita-se que ao longo do processo de intervenção, houve a possibilidade concreta de se pensar e construir a educação física infantil numa perspectiva crítica e, diante dos resultados obtidos, pode-se afirmar a importância dessa proposta para o processo de formação continuada dos professores na escola, uma vez que o desenvolvimento dos sujeitos foi orientado para diversas direções e nos mais variados aspectos.

No trabalho com os professores, no dia-dia escolar foi possível constatar tanto pelo discurso quanto pela ação desses sujeitos, o quanto os mesmos conseguiram compreender a importância da ação educativa escolar no processo de desenvolvimento humano, desde a mais tenra idade, e que o processo de conscientização e humanização poderá se iniciar na educação

infantil e continuar se desenvolvendo ao longo da história escolar das crianças, para que quando jovens e em outros níveis de escolaridade, possam concretizar em suas vidas tudo àquilo que se apropriaram ao longo de seu processo de escolarização.

Questão importante a ser esclarecida é que a maioria dos professores da escola apresentava àquela tradicional compreensão da educação infantil enquanto a possibilidade do cuidado, do carinho, da segurança e do amar as crianças, como se esses aspectos fossem suficientes para o desenvolvimento infantil. No entanto, aos poucos pode-se verificar o quanto essa concepção de educação infantil foi se transformando no sentido de se compreender a criança como um estudante em processo de formação de sua personalidade.

Como já se afirmou, ao longo de todo o projeto procurou-se enfatizar junto aos professores a importância de se reconhecer às crianças na sua concreticidade, reconhecidos na sua totalidade e como síntese de muitas determinações (naturais, históricas e sociais). Procurou-se diluir junto ao grupo de professores vários preconceitos acerca da formação e construção da personalidade das crianças, possibilitando reflexão crítica acerca da família, das condições objetivas de vida dessas famílias, sua relação com a escola, com seus filhos, de forma a não se culpabilizar a família pelas dificuldades apresentadas pelas crianças na escola.

A maioria dos professores, apesar de a princípio, resistir a essa compreensão, puderam aos poucos, construir uma visão ampliada acerca da família, suas várias formas, sua transformação histórica e, de certa forma, superar preconceitos e culpabilizações antes destinados às famílias das crianças, como se tais famílias fossem exclusivamente responsáveis pela educação dos seus filhos. A maioria dos professores conseguiu compreender a importância da escola na construção de uma relação diferenciada com a família e fazer a devida crítica das dificuldades encontradas pelas famílias na realidade brasileira contemporânea.

No que se refere ao desenvolvimento das relações sociais como um todo e das relações entre grupos durante as atividades do projeto, identificou-se que os professores tiveram oportunidades de colaboração mútua na realização das aulas de educação física e puderam compreender a importância dos jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas na vida das crianças e o quanto essas atividades tornam-se educativas se orientadas

adequadamente pelo professor.

O projeto possibilitou trocas de experiências teórico-práticas, de aprendizagens e incentivos recíprocos para a realização das atividades de educação física, estreitamento de laços de amizade e colaboração, além de possibilitar uma melhor organização do grupo no sentido de se pensar a educação infantil como um projeto coletivo, no sentido de avaliar criticamente as ações voluntaristas e/ou individualistas que na maioria das vezes pouco contribuem para a transformação qualitativa da educação.

Identificou-se também que a afetividade, aspecto de extrema importância na construção de um grupo, foi efetivamente praticada no grupo, tendo em vista as constantes trocas de experiências, o cuidado e o respeito para com o outro, de forma a se construir relações afetivas e voltadas para o respeito ao outro e para com o compromisso com o grupo e com a educação.

Enfim, muitos resultados positivos foram encontrados ao se analisar os diários de campo dos encontros realizados na escola, sejam aqueles próprios das aulas ou ainda os momentos de reuniões pedagógicas. Também foi realizada uma coleta de dados, a partir de entrevistas individuais com os professores, onde se levantou suas concepções de educação e desenvolvimento humano no início do processo de intervenção, e identificou-se, comparando com os dados de suas falas ao final do processo, o quanto à sua visão acerca da criança e seu desenvolvimento e a importância da educação infantil foi se transformando qualitativamente no processo.

4. Considerações Finais:

Diante das discussões teórico-filosóficas e metodológicas realizadas neste texto e considerando os resultados obtidos com o trabalho de intervenção no que se refere à formação continuada de professores de educação infantil, sobretudo quando desenvolvem suas atividades relacionadas à educação física escolar, no geral identificou-se a importância de projetos dessa natureza na efetivação da formação e desenvolvimento humano dos professores no exercício da sua profissão.

Houve possibilidade também de se analisar criticamente a disciplina de educação física na educação infantil e se constatar o quanto à educação física, ao longo de sua história, tem contribuído para a construção de sujeitos

individualistas e voltados a si mesmos, pouco comprometidos socialmente, sujeitos... desumanizados! E que na educação infantil deve-se reverter esse quadro e construir uma educação física de caráter coletivo, social, tendo em vista a necessidade de se superar o individualismo presente nas relações sociais.

É importante enfatizar que o desenvolvimento desse trabalho na escola de educação infantil contribuiu para se discutir e construir uma educação física que caminha na direção contrária a uma educação física alienada e alienante e, diante dessa possibilidade, defende-se, portanto, a construção e efetivação de uma perspectiva crítica para a área e afirma-se que na educação física infantil, o jogo e a brincadeira apresentam-se como elementos capazes de subverter a regra imposta pela sociedade capitalista, pois, pela sua característica lúdica, cooperativa e coletiva, propõem conteúdos que caminham na direção contrária ao individualismo, desde que, obviamente, orientados pelo professor e dirigidos numa perspectiva crítica.

É importante esclarecer que tal perspectiva crítica não se consolida a partir de ações voluntaristas e isoladas do professor de educação física, mas sim à medida que se constrói um projeto coletivo com os demais educadores da escola, efetivando um processo grupal em que todos sejam sujeitos, como salienta LANE (1991). Somente nas relações sociais, considerando convergências, conflitos e contradições, próprias da dialética, é que o ser humano terá condições de se desenvolver de forma livre, crítica e consciente enquanto ser social.

Salienta-se também que ao longo do processo de intervenção, a construção do processo grupal, uma modalidade crítica de construção do grupo, permeou a relação entre os sujeitos e contou com a efetiva ação de docentes e discentes da universidade, direção, coordenação pedagógica e professores da escola, tendo em vista a construção de novas relações sociais e o desenvolvimento humano de forma ampla na escola de todos os envolvidos no processo.

Outra questão imprescindível na construção de um trabalho dessa natureza é a consideração das condições objetivas encontradas na escola (recursos materiais e humanos, condições de trabalho, tempo para planejamento, avaliação, etc) e, nesse sentido se faz necessário à compreensão da instituição, assim como do processo educacional, nas suas

múltiplas determinações. Para dar conta dessa tarefa, há que se reconhecer os fenômenos sociais, institucionais e humanos, numa perspectiva dialética e, portanto, num contínuo e contraditório movimento histórico-social.

Concluiu-se que um trabalho educativo crítico precisa voltar-se para a superação das condições de alienação presentes na sociedade capitalista e, na maioria das vezes, reproduzida no interior da escola. A construção desse trabalho educativo deve dirigir-se ao “dever ser” humano e ao “dever ser” da sociedade, ou seja, deve propor avanços ao instituído e criar novas possibilidades de desenvolvimento e humanização no interior da sociedade.

Oliveira (1996, p.22-3) entende que, no trabalho educativo crítico, o conhecimento da realidade alienada é indispensável, mas não suficiente para a efetivação de uma prática conscientizadora, porque, além do conhecimento da realidade, há que se construir um posicionamento valorativo no sentido de se realizar uma escolha crítica e histórica em direção à transformação, em direção ao “dever ser” social e humano possível nesse momento histórico.

Saviani (1986, 2000) já afirmara a importância do trabalho educativo como uma mediação dirigida por valores e quando, assim reconhecido, pressupõe na sua efetivação a assunção de um determinado posicionamento ético-político por parte do educador. Nesse sentido, o trabalho educativo deve conceber a educação como uma atividade mediadora de uma prática social global e servir como possibilidade, ao homem, de acesso às condições possíveis para tornar-se um sujeito histórico e social; um sujeito consciente de suas condições objetivas de vida, para que possa transformá-las.

O grande desafio na construção de ações educativas que garantam essas possibilidades teórico-práticas de caráter crítico assenta-se na construção de práticas que comecem no interior das escolas, num trabalho coletivo com os professores numa direção ético-política voltada à construção de sujeitos (educandos) que estarão atuando no processo de transformação das condições sociais de existência vigentes (OLIVEIRA,1996).

Na consolidação desse processo, torna-se imprescindível à reorganização do trabalho do professor na escola com vistas à valorização e transmissão dos conteúdos historicamente acumulados e, defende-se, de forma intransigente, os conteúdos teórico-práticos da educação física a partir

da cultura corporal, sobretudo os jogos e brincadeiras, como imprescindíveis no processo de conscientização e formação humana na escola de Educação Infantil.

Finalizando, é importante lembrar ainda que estas condições de transformação não irão brotar espontaneamente no interior da escola; isso deve ser fruto da organização coletiva dos vários segmentos escolares. Sabe-se também que tão pouco é interesse do Estado oferecer tais condições e isso precisa ficar claro! Porém e apesar de tudo, afirma-se que essa transformação é possível, como foi constatado através da experiência, ainda bastante incipiente, mas concreta, vivida no processo de pesquisa-intervenção que resultou nesse artigo.

Portanto, defende-se que os elementos teórico-filosóficos e metodológicos próprios de uma perspectiva crítica devem constituir-se como referências basilares (teórico-práticas) para se pensar as condições necessárias e se viabilizar um trabalho pedagógico de caráter transformador na educação física infantil, e voltado ao “dever ser” dos estudantes na escola.

Salienta-se mais uma vez a importância dessa ação junto às escolas públicas, pois como se sabe, nem sempre as políticas educacionais favorecem os processos de desenvolvimento numa direção emancipadora, como salienta Paro (2003). Na defesa, portanto, de uma escola pública de qualidade, reafirma-se a urgente necessidade de uma educação escolar voltada ao “dever-ser” dos estudantes, reconhecendo a escola e a educação formal como imprescindíveis ao processo de humanização dos seres humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LANE, S. O processo grupal In: Lane, S.; Codo, W. (orgs), **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

OLIVEIRA, B. **Fundamentos filosóficos marxistas da obra Vigotskiana**. In: MENDONÇA, S. G. L. & MILLER, S. (orgs), **Vigotski e a escola atual**. Araraquara: J.M., 2006.

PARO, V. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados:1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

VENGUER, L. **Temas de Psicologia Pre-escolar**. Havana: Pueblo y Educacion, 1986

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.