

VIGOTSKI E A APROPRIAÇÃO DA SUA TEORIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA

Eixo: Marxismo, educação e luta de classes: desafios históricos e urgências contemporâneas

Fátima Maria de Holanda Lima¹

RESUMO

O estudo discute, à luz da ontologia marxiano/lukacsiana, a apropriação indébita da teoria vigotskiana, presente nas políticas educacionais, no que se refere à Educação Infantil, investigando as possíveis articulações entre seus documentos e o ideário do capital. Pretende-se contribuir para a recuperação da base marxiana da obra de Vigotski, destacando que o trabalho, desse psicólogo russo, ancora-se na sistematização de uma psicologia, centrada na defesa da educação escolar como um locus fundamental para a humanização do próprio homem. Apoia-se na ontologia marxiana por compreendê-la como ferramenta teórico-metodológica capaz de possibilitar a apreensão do objeto para além das análises, permeadas pela esfera do cotidiano e distanciadas, assim, do horizonte histórico revolucionário. Para tanto, recorre-se a uma pesquisa documental, destacando como as políticas, para a Educação Infantil, configuram-se ao longo da história da educação no Brasil, mapeando as categorias vigotskianas, que aparecem no conjunto de documentos, voltados à Educação Infantil, confrontadas com o constructo vigotskiano, considerando a crítica, realizada a deturpação operada na obra de Vigotski e denunciada por autores como Duarte (2001), Martins (2001), entre outros. A sua relevância está na possibilidade de contribuir para uma visão crítica, afinada com a perspectiva do marxismo, contrária, portanto, ao projeto de educação do capital.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; ontologia Marxismo/lukacsiana; Vigotski.

Introdução

O presente estudo busca desvelar alguns efeitos, impostos ao sistema educacional a partir do projeto do capital, centrando a atenção para a questão da psicologia crítica e sua inserção na maioria dos documentos que fundamentam e direcionam a prática escolar contemporânea, indevidamente, intitulada construtivista.

Desde 2010, após ser aprovada no concurso público para professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, retornei à sala de aula da Educação Infantil. Nesse

¹ Professora da Rede Municipal de Educação. Formada em Psicologia e Pedagogia. Doutoranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

retorno, deparo-me com documentos que buscam dirigir a ação pedagógica com propostas, centradas em metodologias de cunho construtivista. Assim, optei, pois, no presente artigo, a desvelar alguns efeitos, impostos ao sistema educacional a partir do projeto do capital, dedicando minha atenção para a questão da psicologia crítica e sua inserção na maioria dos documentos que fundamentam e direcionam a prática escolar contemporânea, indevidamente, intitulada construtivista.

Como primeiras constatações, indico, aqui, a presença de Vigotski nas propostas educacionais, que direcionam a Rede Municipal de Educação de Fortaleza, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil, volume 1, duas obras do autor soviético, incluídas nas referências bibliográficas e nos volumes 2 e 3; três obras suas, também, estão contidas na bibliografia.

Na Proposta Pedagógica da Educação Infantil deste município, encontra-se vários trechos que fazem referência a Vigotski, inclusive, em um deles é explicitado que o autor fundamentou a proposta: “... Como já vimos com dois dos teóricos que *fundamentam essa Proposta* (Piaget e Vygotsky), a criança constrói seus conhecimentos...”.

Como se depara, essa realidade da teoria vigotskiana estar, indevidamente, sendo usado nas políticas educacionais para a Educação Infantil, corroborando com a escola, posta na atualidade dentro do sistema do capital, servindo para a sua reprodução, considera-se ser importante desvelar como se dá essa apropriação na Política Educacional para a Educação Infantil, corroborando para a construção de uma práxis pedagógica que contribua para a construção de uma nova sociedade.

Sendo assim, essa investigação, acerca da apropriação da teoria vigotskiana, presente nas Políticas Educacionais no que se refere a Educação Infantil, dar-se-á à luz da ontologia marxiano/lukacsiana.

Nesse sentido, encontra-se no conceito de trabalho de Marx, o suporte primeiro para iniciar-se essa pesquisa. Trabalho, para Marx é visto como a ação que o homem realiza sobre a natureza, modificando-a para atender às suas necessidades, sendo que, ao mesmo tempo, que modifica a natureza, ele, também, modifica sua própria natureza. Antes de agir, porém, o homem pensa sobre sua ação, escolhendo o modo mais adequado de realizá-la. Dessa forma, ele não transforma apenas a natureza sobre a qual age, ele imprime nela o projeto que tem, conscientemente, em mente. Assim, o trabalho revela-se como categoria fundante e predominante no desenvolvimento do ser social. É, pois o trabalho que dá origem ao mundo social e esse mundo social é produto da atividade humana.

De acordo com a ontologia marxiana-lukacsiana, o ser social é a esfera da reprodução das relações sociais, cuja base é sempre e, necessariamente, a produção do novo. Nessa esfera, há uma constante produção daquilo que na natureza não existia através do trabalho, modificando o mundo, existente para o atendimento das necessidades humanas. Nesse sentido, o salto ontológico, entre o ser social e as outras esferas, é o surgimento do homem como um ser capaz de trabalhar e produzir sua própria vida. O trabalho, pois, é a atividade fundante, originária do ser dos homens. Através dessa atividade primeira, o homem imprime sempre o novo sobre a causalidade dada, transformando-a em causalidade posta, humanizada.

Partindo do pressuposto de que o mundo objetivo foi construído pelo trabalho, o desenvolvimento das outras atividades necessárias ao processo de reprodução social tem, no trabalho, sua base fundante. É o caso da educação.

A educação, pois, foi fundada pelo trabalho como uma atividade fundamental no processo de reprodução social. Sua origem data desde os primórdios da existência humana, quando esta, constituída pelo trabalho, fundou uma atividade que garantiria às gerações mais novas o aprendizado da experiência, acumulada pelos homens ao longo do tempo. É clássica a definição de Saviani, quanto à natureza dessa atividade. Para ele, é função ontológica da educação “[...] produzir, direta e intencionalmente, a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2003, p. 13).

No entanto, a partir do surgimento da sociedade de classes, origina-se uma educação diferenciada – a educação geral, da maioria do povo, acontecia no próprio processo de trabalho e a classe ociosa dominante tinha uma educação escolar. Assim, tem origem a escola. “Na idade média, surgem as escolas paroquiais, catedralícias e monacais, que se destinavam à educação da classe dominante” (SAVIANI, 2003). “A grande maioria do povo se educava pelo trabalho, produzindo a existência de seus senhores”.

Na época moderna, grandes processos de transformações conduzem a um novo modo de produção, deslocando-se o eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Mudam-se as relações, que deixam de ser *naturais* para serem predominantemente *sociais*; rompe-se com a ideia de comunidade e entra-se com toda força na ideia de sociedade. Surge uma sociedade de proprietários livres; o trabalhador, como proprietário da força de trabalho, vende essa força de trabalho, mediante um contrato celebrado com o capitalista, rompendo-se com o caráter servil da idade média, onde o trabalhador é despojado de todos os seus meios de existência, de acordo com Saviani.

A educação e a escola, nessa nova sociedade, vão ocupar um espaço importante, pois a produção, centrada na cidade e na indústria, implica em conhecimento e esse conhecimento para ser disseminado, exige que se domine a escrita e a leitura. Isso provoca a expansão escolar, pois a escolaridade básica deve ser estendida a todos. São exigências econômicas que levam a sociedade moderna e burguesa a levantar a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga. Iniciou-se, assim, o processo de constituição da escola, como forma principal dominante e generalizada de educação.

Todavia, com o aparecimento das classes sociais, a educação, como complexo que serve para a reprodução social, torna-se um *locus* privilegiado para a reprodução das relações sociais alienadas. Assim sendo, a classe dominante busca fazer da educação um espaço fecundo para a disseminação das suas ideias e dos seus interesses, variando sua função de acordo com cada momento histórico.

Hoje, no contexto da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2006), a função da educação foi redefinida. Diante da agudização da barbárie humana, o capital tem criado diversos mecanismos que buscam, ao mesmo tempo, uma tentativa de solucionar “pacificamente” os graves problemas por ele gerados e cooptar as mentes dos trabalhadores para continuarem produzindo em conformidade com as determinações do sistema social vigente. A educação, nesse sentido, foi redefinida como a atividade

humana, por excelência, capaz de resolver todos os problemas da humanidade: redução da pobreza, desenvolvimento econômico, viabilização da chamada ecossustentabilidade – defendida como o cuidado com o meio ambiente – e promoção da paz no mundo. Faz parte de seu mecanismo ideológico a disseminação da ideia de que não é o trabalho que produz a riqueza, mas esta deriva do avanço tecnológico.

Nesse ínterim, a educação ganha o caráter de centralidade, como se essa atividade, fundada pelos homens, fosse a causa de todos os seus problemas e, sendo a causa, seria também a solução. Assim, no momento atual de crise estrutural do capital, foi necessário um reajustamento social, político e ideológico dos trabalhadores, significando uma maior exploração do seu corpo e da sua mente e, ainda mais, uma inculcação em suas subjetividades de que os problemas, gerados por esse sistema, podem ser resolvidos no cerne do mesmo, bastando a boa vontade de cada um, pela via da educação.

Referido movimento, assemelha-se às reformas educacionais, postas em prática na atualidade, igualmente arbitradas pelos organismos internacionais, consignado, no entanto, hoje, pela denominação de *Educação para Todos*, cujo marco foi a Declaração de Jomtien – estabelecendo o receituário político-ideológico para a educação nos países periféricos.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que a educação, mediação ineliminável no processo de reprodução social, vem assumindo direcionamentos diferentes em cada momento histórico e, assim, atendendo, historicamente, de forma eficaz aos interesses do capital.

Nesta sociedade, esse complexo social, fundado pelos homens, é responsável por ajustar os indivíduos ao que é posto no âmbito da produção. O trabalhador explorado, expropriado dos meios de produção, concebe como natural essa exploração, pois sua mente é manipulada, ideologicamente, para a aceitação dos problemas, gerados pelo capital. É nesse contexto que se pretende investigar a apropriação indébita da teoria de Vigotski, desvinculada de sua base marxista, destacando que esta vem sendo, amplamente, usada como referência em documentos, pautados pela ideologia do capital, consignada pelo Banco Mundial, organismo financiador da educação nos países periféricos.

Na perspectiva de entendermos a determinação da ideologia do capital sobre a Educação Infantil, julga-se necessário recuperar, ainda, que de modo breve, sua trajetória histórica.

A gênese da Educação Infantil no Brasil foi marcada pelo caráter assistencialista e fortemente influenciada pela pedagogia de Froebel. Seu surgimento e crescimento se deram principalmente a partir dos anos 1970 (era necessário um espaço para receber as crianças abandonadas, depois as crianças das mulheres operárias e, também, os filhos de escravos e pobres, espalhados pelas ruas, que eram um “estorvo” para a classe dominante). Pacheco e Dupret dizem que:

[...] certamente, o surgimento da creche está ligado às transformações na sociedade, na organização da família, no papel social feminino e em suas respectivas repercussões, principalmente, no que se refere aos cuidados das crianças pequenas. [...] No início do século XX, acompanhando a tendência mundial de desenvolvimento do

capitalismo, da crescente urbanização e da necessidade de reprodução da força de trabalho, as creches aparecem como fruto dos movimentos operários e da preocupação médico-sanitarista com as condições de vida das populações mais pobres. De fato, no Brasil, as creches surgem para contribuir na produção de seres capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças (2004, p.104).

As crianças menores só foram, institucionalmente, atendidas pela primeira vez, no Brasil, em 1899, com a criação, por uma indústria têxtil da cidade do Rio de Janeiro, de uma creche infantil para crianças entre zero e três anos de idade. Mas como toda a sociedade é fragmentada em classes sociais, o atendimento nas creches e pré-escolas, também, teve esse caráter fragmentado, tendo instituições para filhos de trabalhadores da indústria e outras para a elite, que eram chamados de jardins da infância e se espelhavam nos jardins de infância de Friedrich Froebel.

Pestalozzi e Froebel “foram pioneiros em adequar a educação e seus princípios ao capitalismo e aos ideais liberais de homem e sociedade” (ARCE, 2002, p. 219). Arce (2002), por meio da investigação sobre o pensamento de Froebel e, ainda, de Pestalozzi, revelou que a Educação Infantil é um nível educacional que cresceu sob o amparo da alienação da sociedade burguesa, propondo adaptar o indivíduo, desde cedo, a viver na sociedade capitalista. Esse fato, também, revela que essas ideias educacionais forneceram os alicerces para a Educação Infantil no Brasil.

A partir de 1930, começa a ter uma mudança nas leis trabalhistas, no sentido de melhorar as condições das mulheres e dos seus filhos, tendo ações do Estado com o objetivo de garantir o direito de educação dos filhos das trabalhadoras. Após 1977, o Estado faz políticas para ampliação das creches, começando esse a ser um direito das mulheres trabalhadoras, “mas não era, ainda, um direito da criança nem um dever do Estado. Sua existência dependia da caridade e da filantropia” (ABRAMOWICZ, A. et. al., 2006, p. 22).

O modelo da creche, para crianças pobres, pautava-se em uma educação, prioritariamente, assistencialista, segundo Abramowich, “com base no cuidar, alimentar, higienizar, colocar para dormir” (Ibid. p. 22). Já para as famílias que podiam pagar, seus filhos tinham um modelo de educação de caráter civilizatório, “no sentido de desenvolver o indivíduo, visando à construção da nação brasileira. Configuram-se, assim, duas redes que mantêm relação direta com a classe social: a da pré-escola e a da creche” (Ibid. p. 22). As creches, de maneira geral, têm o seu funcionamento precário – com escassez de recursos, falta de infraestrutura, despreparo de seus funcionários, entre outras coisas – e um interesse social, orientado para o assistencialismo.

Para as mulheres operárias, a creche passou a ser essencial para a viabilização da dupla jornada de trabalho, ou seja, para a criação dos filhos e o ganho do sustento da família. Contudo, cabe ressaltar que as creches públicas no país, dirigidas para atender às demandas das camadas mais pobres, é, basicamente, um lugar onde a criança dorme, come e brinca, enquanto a sua mãe trabalha. Ou seja, ela não é vista como um ambiente educativo, valorizado, onde o acesso aos bens culturais deveria ser facilitado, oferecido e acessível a qualquer criança que dela fizesse parte (PACHECO; DUPRET, 2004, p. 105).

Após 1988, a Constituição Federal, Art.208, IV, inscreve o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, entre os deveres do Estado/ Poder Público para com a educação, reconhecendo, a creche como instituição educativa. A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), de 1996, define a Educação Infantil

como primeira etapa da Educação básica. A responsabilidade, pela oferta da Educação infantil, é destinada aos municípios, tendo a União a incumbência de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino, desenvolvendo função supletiva e distributiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define, como finalidade da Educação Infantil, o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. É complementar à LDB, a ação da família e da comunidade, sendo, pois, necessária a integração escola-família-comunidade. Esse nível de Educação é oferecido em creches ou entidades, equivalentes às crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas para crianças de 4 a 6.

Nesse cenário, anuncia-se uma concepção de Educação Infantil, que contempla o cuidar e o educar com o intuito de consolidar a especificidade da área. Esse “novo momento” enfatiza uma revisão da formação das professoras da Educação Infantil, tendo como base uma formação, articulada à nova função da Educação Infantil: cuidar e educar, tanto nas creches quanto nas pré-escolas, enquanto espaços que “necessitam de um novo tipo de formação, baseada em uma concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes”.

Partindo dessas novas legislações, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as diretrizes curriculares para a Educação Infantil, para nortear a organização das propostas pedagógicas das instituições desse nível de ensino.

Entretanto, embora dentro da Educação Infantil tenha ocorrido todo um processo de transformação, não podemos tratá-la como ensino nem as crianças como alunos. O desafio se coloca à medida que a oferta de Educação Infantil, além de ser expressiva, é organizada de forma precária, com vários órgãos oficiais, atuando, paralelamente, sobretudo com funções assistenciais, que levam as crianças, de diferentes classes sociais, a percursos escolares distintos. Nesse cenário, incluem-se as creches gerenciadas por entidades filantrópicas, comunitárias ou conveniadas, a maioria em condições precárias, tanto do ponto de vista do funcionamento, da programação pedagógica, quanto da formação de pessoal.

Nesse contexto, o Ministério da Educação veiculou, em 2000, uma Política de Formação Continuada (BRASIL, 2000), por meio de Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) e de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluíam a formação das professoras da Educação Infantil. Trata-se de um programa de formação continuada, com responsabilização das esferas estaduais e municipais, sob a definição curricular da esfera nacional, em uma perspectiva construtivista.

Em acordo com Arce (2001, p. 276), tanto os programas, quanto os referenciais e as diretrizes, direcionados à formação das professoras de Educação Infantil, no decorrer dessa reforma educacional, são apenas uma pequena ponta de uma educação desastrosa, constituída pelo ideário do capital.

A constatação é que as políticas educacionais do governo brasileiro são restritivas e vêm incorporando conceitos e referenciais, que desafiam a qualidade dos processos formativos dos professores da Educação Infantil, e parecem expressar um deslocamento semelhante de construção, de uma concepção e formação docente, informada pela epistemologia da prática para responder somente às questões das tarefas cotidianas, trazendo para o profissional da Educação Infantil uma formação acadêmica aligeirada.

Assim, evidencia-se que as políticas educacionais brasileiras têm apontado para um aligeiramento e desintelectualização da formação dos professores, contribuindo para a precariedade da qualidade da formação teórica e prática desses profissionais, alicerçada, ainda, no discurso construtivista que comete uma série de reducionismos, propondo procedimentos e orientações que não consideram os determinantes históricos do processo de escolarização.

Duarte (2001, p.40-41), destaca que não se trata de supor, ingenuamente, que a educação possa, por si só, superar a alienação, produzida pelas relações capitalistas, já que as propostas de políticas para a educação tendem a obedecer uma lógica mercantil. Nessas perspectivas, os processos educativos, assim como o trabalho docente, carregam consigo a função de massificação conformista, reducionista, simplista e simplificadora da educação escolar, a qual retira do professor a condição de intelectual e transforma o ensino em atividade meramente instrumental, com conteúdo de caráter utilitário e pragmático.

Diante de tais concepções, vê-se que os documentos não conseguiram combater o que se construiu, historicamente, para a Educação Infantil onde o professor não ensina, apenas orienta, observa, estimula e partilha relações. Há uma nítida pretensão, apoiada no referencial construtivista de furtar da Educação Infantil a função precípua da educação escolar, ou seja, do ato de ensinar.

A propósito, o construtivismo, desde que surgiu na década de 1980, transformou-se em um dos ideários mais sedutores da educação. Nesse contexto, a Educação Infantil foi pioneira a aceitar e reproduzir suas principais concepções. Essa abordagem vem exercendo um importante referencial teórico-prático para a Educação infantil brasileira e foi declarada como expressão da pós-modernidade. As diretrizes, para a Educação Infantil, alicerçadas no “Aprender a Aprender”, expressam e legitimam concepções, ideologicamente, articuladas à sociedade capitalista.

Os documentos oficiais, baseados nos pressupostos construtivistas, são concebidos na lógica da valorização da prática em detrimento da teoria. Isso significa estreita ligação com os princípios neoliberais, presentes nas políticas educacionais. Na sua essência, os documentos buscam e defendem as mesmas concepções do “aprender a aprender”.

A educação exerce um importante papel de adaptação e aculturação, mas temos consciência do papel de resistência e transformação que lhe é próprio. Alio-me na defesa de uma educação que forme o sujeito integralmente, onde os ideais de negação ao ensino, ao conteúdo, à intencionalidade do professor ou ao ato de ensinar sejam superados.

É partindo desse lugar que se propõe a desvelar no escopo dos documentos, que dirigem o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, o uso da teoria vigotskiana, investigando os termos dessa apropriação, engendrada em um contexto histórico de crise estrutural do capital.

O estudo, que ora apresento, busca romper com o conjunto de idiosincrasias que predominam, hoje, entre aqueles que dizem pautar-se pelo universo da Psicologia Histórico-cultural, particularmente pelas obras de Vigotski.

Nessa empreitada, julga-se oportuno recuperar, aqui, a célebre passagem de Marx, quando este afirma “que não há estrada real para a ciência e só tem probabilidade de chegar a seus cimos luminosos, aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas” (1998, p. 19).

E são estes caminhos abruptos, que se dispõe a desvelar, quando se lança na tarefa de investigar, à luz da ontologia marxiana-lukcsiana, a apropriação da teoria de Vigotski, presente nas políticas educacionais, direcionadas à Educação Infantil.

Apoio-me na ontologia marxiana, por compreendê-la como ferramenta teórico-metodológica capaz de possibilitar a apreensão do objeto para além das análises, permeadas pela esfera do cotidiano e, distanciadas, assim, do horizonte histórico revolucionário.

Para tanto, lanço mão de um estudo teórico-bibliográfico e documental. No que se refere ao estudo teórico-bibliográfico, partir-se-á das contribuições de Lukács, apoiadas em Marx, acerca do processo de reprodução social, que permitirão entender, como dá a constituição do ser social através da atividade, fundante do mundo dos homens, o trabalho. Para essa tarefa, apoio-me no capítulo do “Trabalho” da “Ontologia do Ser Social”, de Lukács, como, também, em passagens significativas da obra de Marx que fazem referência ao processo de produção e reprodução do mundo dos homens. Em seguida, buscarei entender a vinculação posta entre o trabalho e a educação, realizando uma análise da educação, que compreenderá o plano ontológico e o histórico-concreto, particularizando, nesse último, a trajetória de constituição da Educação Infantil.

Recorrerei, ainda, a uma pesquisa documental, buscando mapear como as políticas para a Educação Infantil se configuram ao longo da história da educação no Brasil, porém centrando a análise nas políticas atuais, não deixando de contextualizá-las no bojo das reformas, engendradas pelo Banco Mundial, a partir dos anos de 1990.

Realizado o percurso descrito, chego ao que se constitui o coração da nossa tese, a teoria de Vigotski e a sua apropriação nas políticas educacionais, voltadas à Educação Infantil. Nesse sentido, mapearei as categorias vigotskianas, que aparecem no conjunto de documentos, indicados pelas políticas educacionais, voltadas à Educação Infantil e as confrontarei com o constructo vigotskiano, considerando a crítica, realizada à deturpação, operada na obra de Vigotski e denunciada por autores como Duarte (ano), Martins (ano), entre outros.

Para alcançar o objetivo, que anuncio ser central no neste trabalho, investigarei os seguintes documentos: *Resolução CNE/CEB 5/2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, também, me deterei no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (volumes 1, 2 e 3) e, ainda, na *Proposta Pedagógica de Educação Infantil* da Secretaria de Educação do município de Fortaleza.

Debruçar-me-ei sobre as obras de Vigotski, até o momento, trazidas a público, prioritariamente (por estarem contidos nas referências bibliográficas dos documentos acima citados), pelos livros “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”, “Pensamento e Linguagem” e “Psicologia Pedagógica”. É importante pontuar, também, que a escolha dessas obras estará condicionada ao mapeamento das categorias, encontradas nos documentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: 2006b.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3.v.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**. Fortaleza, 2009.

LUKÁCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.

_____. Por uma Ontologia do Ser Social. **O trabalho** (Tradução de Ivo Tone mimeo).

MARTNS, Ligia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**, (Tese de Doutorado) Ano de obtenção: 2001.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 1964.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

PACHECO, A. L. P. B.; DUPRET, L. **Creche: desenvolvimento ou sobrevivência?** Psicologia USP, 2004, 15(3), pp.103 - 106. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642004000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: abril de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8 ed. Revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUSA, Paulo Nathanael Pereira de. Como entender e aplicar a nova LDB: Lei N° 9.394/96. São Paulo: Pioneira, 1997.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Acesso em: abril de 2014.