

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.008

MODELOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRÁXIS DOCENTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

MAYAM DE ANDRADE BEZERRA

Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Especialista em Educação, Práticas e Processos Educativos pela Universidade Federal de Campina Grande. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura de João Pessoa-PB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação - ÁGORA. *E-mail:* mayam.paulino@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8004-901X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4009899158701742>.

MARIA DAS GRAÇAS DE ALMEIDA BAPTISTA

Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação - ÁGORA. *E-mail:* mgabaptista2@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1084-4269>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6920726647813120>.

RESUMO

Este artigo objetiva refletir acerca de modelos pedagógicos na Educação Infantil a partir das contribuições da Pedagogia histórico-crítica. Fruto de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em nível de Doutorado. A abordagem do materialismo histórico-dialético orientou essa pesquisa de natureza teórica-conceitual, na qual buscamos apreender a essência do fenômeno investigado em sua existência real e efetiva, ou seja, em sua concretude. Esse método permitiu uma aproximação com o objeto de estudo para desvendar as contradições manifestas no trabalho educativo na Educação Infantil. Os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação foram: Saviani (1996, 2012, 2013), Duarte (2011, 2012), Arce (2012, 2013), Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), Lira (2016). Esse estudo revelou que diferentes modelos pedagógicos surgem em âmbito internacional e nacional com o intuito de romper com a pedagogia transmissiva voltada para a educação de crianças pequenas, bem como na tentativa de distanciar de

práticas assistencialistas ou preparatórias. Por outro lado, as bases teóricas e filosóficas que fundamentam alguns dos modelos pedagógicos apresentados podem estar reforçando discursos contraditórios de práticas pedagógicas não críticas, cristalizadas no âmbito da Educação Infantil, e evidenciam concepções que foram apropriadas no contexto ideológico, na qual reproduzem modelos pautados em correntes teóricas vinculadas ao universo neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2011).

Palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogia histórico-crítica; Modelos pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

A pesar dos avanços significativos da Educação Infantil em nosso País, em relação à sua inserção nos sistemas de ensino, à conquista do direito da criança à educação em Creches e Pré-escolas bem como à expansão expressiva do atendimento, ainda inúmeros desafios se fazem presentes e dificultam a construção de uma identidade para a Educação Infantil, que realmente possibilite atender as crianças em suas singularidades, respeitando seus direitos, suas culturas, com práticas emancipatórias (Faria, 2005), que criem condições para a socialização do saber e propiciem a redução das desigualdades educacionais desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, o que a realidade revela está distante do ideal para a educação de crianças pequenas, revelando contradições em diversas situações do cotidiano nas creches e pré-escolas. Normalmente, dá-se ênfase ora a uma prática transmissiva, seguindo-se rotinas rígidas para o desenvolvimento no campo da leitura e da escrita, ora a uma educação fragmentada, que se utiliza do discurso da ludicidade para promover práticas espontaneístas, que se traduzem em deixar a criança livre para aprender por si própria, e a ações educativas não sistematizadas (Arce, 2012, 2013). Ou seja, reproduz-se uma educação pautada em princípios espontaneístas, na medida em que sequer se consegue desenvolver uma prática orientada pelos ideais construtivistas, nem mesmo em uma dimensão do cuidar-educar (Bezerra, 2019).

Os estudos na área da educação infantil apontam para “o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defendem uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância” (Oliveira, 2011, p. 119). Ainda persiste, no entanto, essa dicotomia – o cuidar e o educar –, promovendo a predominância de práticas de caráter assistencialista em grande parte do trabalho no âmbito educacional, principalmente em creches. A realidade aponta controvérsias e resistências a essas práticas, chamando a atenção para um discurso que diverge da operacionalização e, muitas vezes, para o fato de que essa indissociabilidade não existe.

Além disso, modelos pedagógicos da Educação Infantil difundidos em contexto nacional e internacional, têm influenciado políticas públicas, formação e práticas docentes. As discussões acerca desses modelos vêm ganhando cada vez mais espaço em âmbito acadêmico e escolar, despertando o interesse de

pesquisadores em diversos países. A aproximação desses modelos pedagógicos às apropriações neoliberais e pós-modernas despertou nosso interesse.

Esses modelos pedagógicos estão baseados em correntes teóricas construtivistas para a educação da infância, constituindo, assim, um modo de pensar, fazer, avaliar a educação e a aprendizagem da criança. Trata-se de uma proposição que instiga a necessidade de repensar a lógica transmissiva e a uniformidade curricular que vêm atingindo a Educação Infantil e romper tal orientação. Por isso, nas últimas décadas, no âmbito da Pedagogia, têm surgido diferentes modelos pedagógicos que vêm influenciando a construção de novas concepções de infância, educação e aprendizagem. Neste trabalho, mencionaremos alguns modelos pedagógicos difundidos em contexto internacional e nacional: *High/Scope*, *Reggio Emília* e a *Pedagogia-em-Participação*.

Na visão de Oliveira-Formosinho e Araújo (2018, p. 17), os modelos pedagógicos são considerados como “gramáticas pedagógicas”, um referencial teórico “para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial praxiológico para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação”, sendo sustentados por pressupostos teóricos que espelham concepções sobre a pedagogia, a criança, a aprendizagem, o currículo e por um enquadramento sociocultural.

Nesse cenário, no qual diferentes ideários, modelos pedagógicos e abordagens curriculares têm influenciado a educação da infância, estudos revelam que muitos docentes da educação infantil têm absorvido discursos e formulações de uma pedagogia da infância. Exemplos desses discursos e formulações são, por exemplo, pedagogias participativas, construtivismo, construção do conhecimento, aprender a aprender, entre outros. Essas concepções amalgamadas, incoerentes e inconsistentes teoricamente refletem, no entanto, discursos vagos, baseados no senso comum. Trata-se, de “uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada [...] e simplista” (Saviani, 1996, p. 2) acerca das questões relacionadas à formação e prática docentes.

São discursos contraditórios, apreendidos, que reforçam práticas cristalizadas na seara da Educação Infantil e evidenciam concepções apropriadas no contexto ideológico, as quais reproduzem modelos pautados em correntes teóricas vinculadas ao universo neoliberal e pós-moderno, assim como elementos teóricos fragmentados de outras correntes. Na visão de Duarte (2011, p. 9), esse modelo pedagógico “é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a

educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites”.

Essas concepções fortalecem a reprodução de um “modismo educacional”, que está presente nos discursos oficiais, nas formações bem como em teorias vinculadas às noções sobre a educação escolar que endossam o lema “aprender a aprender”, ratificando ideais pedagógicos denominados de neoescolanovismo e neoconstrutivismo (Duarte, 2011, 2012).

Neste sentido, essas perspectivas pedagógicas legitimadas ideologicamente e articuladas à sociedade capitalista contemporânea concorrem para uma educação que pensa a formação do sujeito segundo os novos padrões de exploração do trabalho, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é a apropriação do conhecimento historicamente produzido, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (Duarte, 2011).

O presente artigo é fruto das discussões que emergem de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Doutorado. O objetivo central é analisar criticamente a reprodução de modelos pedagógicos na Educação Infantil na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica. Assim, realizamos uma pesquisa teórico-conceitual, cuja finalidade é contribuir para o aprofundamento da discussão e para o debate acerca desta temática.

Para tanto, na introdução contextualizamos o objeto de estudo e alguns conceitos centrais, em seguida, o referencial teórico-metodológico que embasou essa pesquisa. Depois realizamos uma breve descrição de alguns modelos pedagógicos que têm influenciado essa etapa educacional; no quarto tópico, apresentamos os fundamentos teóricos da Pedagogia histórico-crítica; por fim, tecemos breves considerações a respeito do estudo em questão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A produção de conhecimento científico envolve “de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnosiologia e expressamos uma ontologia” (Gamboa, 2008, p. 50). Assim, ao longo do processo de investigação, construímos uma forma de produzir ciência bem como evidenciamos uma determinada teoria do conhecimento e uma filosofia. Neste sentido, a pesquisa científica, enquanto atividade e trabalho intelectual, busca sucessivas aproximações com a realidade num

processo inacabado e permanente, em movimentos de continuidade e de rupturas no transcurso do tempo histórico.

A presente pesquisa pauta-se no método materialista histórico-dialético, tendo como base os princípios delineados por Karl Marx (2008). Esse método objetiva apreender e reproduzir, no pensamento, o movimento do real (Netto, 2011, p. 22). Para tanto, é necessário capturar a estrutura e dinâmica do objeto investigado. Assim, “por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”.

Esse processo de apreensão teórica realizado pelo investigador não ocorre de forma imediata, pois é por meio da análise e da abstração do pensamento do pesquisador que é possível superar o nível empírico ao nível concreto real (Martins; Lavoura, 2018). Nesse processo, o pesquisador confronta-se com o fenômeno em sucessivas aproximações.

Nesse processo de confrontação sucessiva, o pesquisador, pretende, “partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial” (Martins; Lavoura, 2018, p. 226). O ponto de chegada do conhecimento é, pois, o concreto real que surge no pensamento como processo de “síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 2008, p. 258).

Analisar um determinado fenômeno nessa perspectiva é captar os traços essenciais, investigando unidades de análise cada vez mais tênues e simples e as determinações constitutivas do objeto. É o pensamento, porém, que irá reproduzir idealmente por meio das categorias teóricas, tendo em vista que “quanto mais se satura um objeto de determinações mais se concretiza. Concreção que é da ordem da realidade, e não do pensamento” (Martins; Lavoura, 2018, p. 228).

Para o materialismo histórico, na apreensão do objeto de estudo é necessário desvelar a relação do fenômeno em sua totalidade, ou seja, os fatos que compõem o fenômeno em análise devem estar situados ou compreendidos como partes de um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação. Neste sentido, Kosik (1976, p. 37) explica que essa análise se constitui, indo da “[...] parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.” E destaca que “O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da

totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões”.

Para a realização desta investigação teórica, recorreremos aos conceitos centrais da Pedagogia histórico-crítica, a partir das contribuições de Saviani (1996, 2012, 2013), Duarte (2011, 2012, 2016), Arce (2012, 2013) e Martins (2015).

Na seção seguinte, apresentaremos os fundamentos teóricos e pedagógicos dos modelos da Pedagogia-em-Participação, High/Scope e Reggio Emilia.

3 MODELOS PEDAGÓGICOS NA/DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

A discussão acerca da terminologia “modelo” está vinculada a noção de paradigma proposto por Kuhn (1996), e surge com o “viés de estabelecer uma relação por analogia com a realidade”, nessa perspectiva “o modelo é um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma mais abstrata, quase esquemática e que serve de referência” (Behar, 2009, p. 21).

No campo educacional o conceito de modelo pedagógico foi utilizado de forma equivocada, ora como sinônimo de paradigma, como teorias de aprendizagem ou ainda como metodologia de ensino, no entanto, os modelos pedagógicos correspondem uma relação de ensino e aprendizagem, fundamentados por teorias de aprendizagem e respaldados por diferentes campos epistemológicos (Behar, 2009).

Portanto, um modelo pedagógico não pode ser reduzido a metodologia, tampouco pode ser comparado a teorias de aprendizagem, mesmo que seja sustentado em uma ou mais teorias. Nos estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras Formosinho-Oliveira e Araújo (2018, p.17-18), as autoras apresentam um conceito de modelo pedagógico vinculado as pedagogias participativas e assim esclarecem: “[o] conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigações para criar a ação cotidiana”. Portanto, “constitui-se num instrumento de apropriação e contextualização de uma gramática pedagógica posta a serviço da aprendizagem das crianças.”

Os modelos pedagógicos são fundamentados por princípios teóricos que refletem concepções sobre a pedagogia, a criança, a aprendizagem, as crenças e os

valores dos educadores. E, ainda pressupõe uma abordagem curricular, uma forma de conceber a formação contínua dos profissionais em seu contexto.

Na perspectiva das pedagogias participativas os modelos pedagógicos podem ser considerados “gramáticas para o pensar, fazer, documentar e avaliar a pedagogia em sala, aos níveis interligados da aprendizagem da criança e do adulto” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p.24). Sua base teórica é pautada num “referencial praxiológico para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p.17). Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano uma práxis.

3.1 PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

A Pedagogia-em-participação é um modelo pedagógico situado na família das pedagogias participativas, pautada na abordagem socioconstrutivista. Foi criada pelo grupo de pesquisadores da Associação Criança, no final dos anos de 1990, com a finalidade principal de possibilitar o desenvolvimento colaborativo de instituições de educação infantil, enquanto espaços democráticos e englobando a pedagogia da infância, sendo utilizada em várias instituições de educação infantil de Portugal.

Nessa perspectiva, busca-se construir um modelo baseado na práxis de participação e não mais em uma pedagogia transmissiva, desse modo, faz-se necessário desconstruir a cultura pedagógica convencional de transmissão, que promove a passividade, desconsidera a criança enquanto sujeito do ato educativo, submetendo a um ensino padronizado, com metas abstratizantes definidas previamente e avaliações exteriores ao processo educativo. Por isso, é preciso repensar uma pedagogia com a infância, reconhecendo-a enquanto sujeito sócio-histórico-cultural.

As crianças são atores sociais plenos que irão construir conhecimento em um contexto participativo, no entanto, não é uma participação qualquer apenas para se fazer presença, mas sim uma participação que promove “a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p.19). Nessa direção, trabalha-se num contexto de interações orientadas para projetos colaborativos que possibilitem de fato uma práxis participativa.

A práxis da Pedagogia-em-participação tem de ser trabalhada simultaneamente aos vários níveis que a instituem – a visão do mundo (uma

visão progressista, democrática e participativa), o paradigma epistemológico (um paradigma da complexidade), a teoria da educação (uma teoria socioconstrutivista e sociocultural), a pedagogia participativa (nova imagem de criança e de professor, nova concepção de ambiente educativo, método e avaliação) (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p. 24).

No desenvolvimento de uma pedagogia sustentada pelos pilares ressaltados anteriormente, percebe-se com clareza uma intencionalidade educativa expressa em quatro grandes eixos: a) o primeiro eixo está relacionado a questão das identidades (ser e do estar); b) o segundo eixo remete a participação (participar e pertencer); c) o terceiro eixo foca-se na exploração (explorar e comunicar); d) o quarto eixo diz respeito a narração (narrar e do significar). Esses eixos são como âncoras pedagógicas que sustentam o pensar-fazer pedagógico cotidiano, assim visam apoiar o desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais das crianças (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017).

A pedagogia-em-participação compreende e respeita a identidade da criança, enquanto sujeito singular, que possui interesses, motivações que cria intencionalidade no processo educativo como partícipe; sendo respeitado, incluído e ouvido nas suas reais necessidades e saberes. Por isso, este modelo está alicerçado em bases que possibilitem que a criança possa desenvolver-se na sua capacidade de pensar, explorar, participar, comunicar, expressar e narrar. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018, p. 26), “[n]a pedagogia-em-participação falamos dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis das crianças que se manifestam desde o nascimento.” Logo, “Como assumimos que cada criança é coconstrutora de sua aprendizagem, propomos uma pedagogia cujo primeiro movimento é o de querer descobrir cada criança para a incluir num quotidiano de descoberta, ação e aprendizagem.”

Para desenvolver a práxis da participação, faz-se necessário uma mediação pedagógica que se desenvolva no âmbito de diferentes dimensões da pedagogia e sua interatividade, uma mediação compreendida como um modo de ser e estar com as crianças, na qual sabe promover espaços de escuta, diálogo, exploração, de estímulo ao desenvolvimento da autonomia da criança.

3.2 ABORDAGEM HIGH/SCOPE

É uma abordagem educativa de base teórica cognitivo-desenvolvimentista na linha Piagetiana. Foi criada na década de 1960 pelo psicólogo americano David Weikart (1931-2003). Reafirma-se construtivista, privilegiando o primado da ação e o papel ativo do sujeito (Lira, 2016).

O que motivou a criação dessa abordagem foram os altos índices de fracasso escolar na época, além do trabalho que esse psicólogo realizava com as crianças com necessidades educativas especiais. A partir de estudos e pesquisa desenvolvido por Weikart e seus colaboradores constataram que o baixo rendimento dos estudantes não estava relacionado às condições sócio culturais, mas sim a necessidade de uma educação pré-escola.

Esse modelo surge no mesmo período dos programas compensatórios, com a finalidade de preparar as crianças em idade pré-escola para terem sucesso na aprendizagem, assim elaboraram um programa planejado por educadores, com uma estrutura menos rígida e que contribuísse para que a criança desenvolvesse uma maturidade intelectual, na qual precisaria na escola no futuro.

Influenciados pelas bases teóricas da perspectiva ativa de John Dewey do “aprender fazendo”, além de subsídios da teoria cognitivista de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, Weikart e seus colaboradores construíram critérios básicos para o desenvolvimento de um currículo efetivo para a pré-escola, pautado no processo planejar-fazer-rever (Lira, 2016).

A filosofia da abordagem High/Scope tem como núcleos centrais a aprendizagem pela ação e a iniciativa da criança, desse modo sua concepção de currículo “contempla todo o espaço educativo, envolvido pelo aspecto físicos e humanos, de modo que ofereça boas oportunidades de aprendizagem para as crianças pequenas” (Lira, 2016, p. 30). Embasados por uma teoria construtivista que concebe o processo de aprendizagem construído a partir das interações entre as crianças e o meio físico e humano.

A prática educativa pautada nesse modelo deve ocorrer pela ação da criança, enquanto protagonista do processo e o educador tem o papel de mediador, na qual irá organizar e propor as experiências significativas, auxiliando a criança em sua aprendizagem, tendo em vista que

[...] a pedra angular da abordagem High/Scope para a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao

completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann, 1997, p. 19).

O currículo High/Scope tem como prioridade a “criação de condições que sustentem o desenvolvimento da autonomia da criança” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p. 44), sendo uma das grandes influências Piagetiana, desse modo esse eixo percorre toda a estrutura curricular. Para tanto, o currículo deve está fundamentado em cinco princípios orientadores para a educação de crianças: a) aprendizagem ativa; b) interação adulto-criança calorosa e apoiante; c) ambiente físico centrado na criança; d) planos e rotinas; e) observação diária da criança (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p. 44).

Estes princípios mantém a roda da aprendizagem em movimento, na qual o eixo central é a aprendizagem ativa, intrinsecamente associados a iniciativa infantil e aos indicadores-chave do desenvolvimento, favorecendo as experiências de aprendizagem significativas. Por isso, a relevância do ambiente físico centrado na criança, materiais educativos destinado ao desenvolvimento das habilidades sensório motora, planos, rotinas e avaliação sistemática.

A criança constrói sua aprendizagem através da ação sobre objetos e a interação com as pessoas, vivenciando experiências na construção de conhecimentos significativos, portanto, “a experiência direta e imediata de objetos pessoas, ideias e acontecimentos pelas crianças é reconhecida enquanto condição necessária para a reestruturação cognitiva e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p. 45).

3.3 ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a educação das crianças de zero a três anos surge na década de 1970 e emerge do projeto educativo e comunitário para a educação pré-escola, que se iniciou na primavera de 1945, e foi coordenado por Loris Malaguzzi ao longo de várias décadas (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018).

As bases que dão suporte à “Pedagogia da Infância” têm influências da abordagem educacional das escolas Reggio Emilia, que fica localizada na cidade italiana de mesmo nome, com cerca de 169.223 habitantes, ao nordeste do País,

entre Parma e Bologna. As escolas Reggio Emilia têm sua origem após a segunda guerra mundial, quando as pessoas de uma pequena comunidade denominada de Villa Cella, resolveram construir uma escola para as suas crianças.

Loris Malaguzzi, Pedagogo e Psicólogo Italiano, foi um dos principais idealizadores e fundador. Além de diretor, por muitos anos do Sistema Educacional Reggio Emilia, ele fazia parte do grupo que trabalhou na construção das escolas após guerra e permaneceu durante sete anos ensinando em uma dessas instituições. Após estudar Psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNP), em Roma, retornou à Reggio Emilia onde deu início a um centro de saúde mental para crianças com dificuldades na escola, com fundos oferecidos pela cidade. No ano de 1963, foram construídas as primeiras pré-escolas municipais. Atualmente, essas escolas fazem parte de um sistema municipal de educação para a primeira infância, que ao longo das décadas tem sido reconhecido internacionalmente com referência na educação para as crianças pequenas (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Essa abordagem reúne várias ideias contrárias aos preceitos tradicionais de educação e ao caráter escolar da educação das crianças menores de 6 anos. Isso tem seduzido educadores norte-americanos devido à concepção de educação e aprendizagem, ao seu modo de organização e gerenciamento escolar, bem como em relação às influências filosóficas e pedagógicas advindas de teóricos progressistas originárias nos Estados Unidos.

As influências filosóficas e educacionais dessa abordagem foram divididas em duas fases: a primeira tem início na década de 1960 com os teóricos Dewey, Wallon, Claparède, Montessori, Decroly, Vigotski, Piaget e Freinet; e, a segunda, entre as décadas de 1970 e 1980, em que sofre a influência de autores como: Gardner, Moscovici, Maturana, Bruner, entre outros.

A “experiência de Reggio Emilia”, como se autodenominam, é constituída de um “conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenhos de ambientes” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 23). Nessa perspectiva, todo o trabalho desenvolvido é voltado para possibilitar o desenvolvimento intelectual das crianças através da sistematização da representação simbólica; as crianças vão sendo incentivadas na exploração do ambiente e na expressão de “si mesmas e de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 23).

Para Malaguzzi (2016), a criança é protagonista de seu processo de conhecimento e deve ser ouvida e respeitada como sujeito produtor de cultura, suas inúmeras formas de pensar, de se exprimir, de entender e de se relacionar, suas “cem linguagens”. Ainda a esse respeito, o autor reforça que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 2016, p. 59). E os professores devem “aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas” (Malaguzzi, 2016, p. 78). Ao entenderem essa perspectiva, os professores irão aprender a escutar a criança, de modo a construir uma “Pedagogia da Escuta”, cujo objetivo é compartilhar saberes e contribuir para que a criança possa descobrir o potencial do ato de escuta, com isso dar vazão à sua criatividade e a expressão do seu pensamento.

Nas escolas Reggio Emilia, o currículo é construído a partir do trabalho em projetos, cujo tempo varia muito de acordo com o que foi idealizado e o envolvimento do grupo. O trabalho com projetos possibilita as crianças tomarem suas decisões e realizarem suas próprias escolhas, normalmente em colaboração com seus colegas, visando a construção de um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. O currículo é considerado emergente e possui objetivos pautados nos pressupostos dessa abordagem. A esse respeito, Rinaldi (2016, p. 113) esclarece que

[...] os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores [...] formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto.

Para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas, a organização do trabalho pedagógico é pensado de forma que possibilite uma perfeita “integração do projeto de educação com o plano para a organização do trabalho e do contexto arquitetônico e funcional, de modo a permitir o movimento, a interdependência e a interação máximos” (Gandini, 2016, p. 146). Portanto, nesta perspectiva, o ensino passa a vir em segundo plano e a aprendizagem se torna o processo fundamental e mobilizador e, segundo Gandini (2016, p. 137),

[...] a criança aprende não sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, procurando resolver as situações-problemas que lhe são apresentadas, construindo de forma autônoma e gradativa seus próprios conhecimentos a respeito do mundo que a cerca, o que a levaria a adquirir a capacidade de aprender a aprender.

Nessa perspectiva, baseada no modelo de professor pesquisador e reflexivo, o professor constrói seu conhecimento na prática, por meio da observação, da pesquisa, da escuta e do olhar atento ao conhecimento construído pela criança e sua interação. Desse modo, ele está sempre aprendendo e reaprendendo com as crianças. Para Malaguzzi (2016), os professores são fundamentais nesse processo de aprendizagem das crianças, tendo em vista que eles articulam e possuem o fio que constroem e constituem os entrelaçamentos, como pesquisadores da prática e promotores das conexões, da rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significativas de interação e comunicação.

Na próxima seção discorreremos a respeito da teoria de base desse estudo, a Pedagogia histórico-crítica, apresentando alguns conceitos centrais dessa teoria pedagógica.

4 INTRODUÇÃO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia histórico-crítica vem se consolidando no Brasil há algum tempo e busca a socialização e apropriação do saber elaborado pela classe trabalhadora, de forma a promover sua emancipação bem como a transformação da sociedade. Seus pressupostos epistemológicos estão alicerçados no materialismo histórico-dialético, sendo construídos coletivamente por um grupo de estudiosos colaboradores, que tem como precursor o professor Dermeval Saviani.

Contrapondo-se ao ideário pós-modernista e superando a visão da dialética idealista em Hegel, é uma teoria pedagógica que questiona as pedagogias ditas burguesas, por conseguinte, as teorias não críticas da educação. Essa perspectiva concebe que a produção de conhecimento parte de um movimento que “vai do empírico ao concreto mediado pelo abstrato, ou seja, o movimento parte do objeto tal como se apresenta à contemplação imediata, desprovido de sentido e sobre o qual se tem uma visão sincrética e desorganizada, e chega ao objeto pensado, sintético” (Machado, 2017, p. 144).

A Pedagogia histórico-crítica está situada no quadro das tendências críticas da educação brasileira, tendo seu surgimento nos anos de 1980, num contexto de efervescência cultural, político e educacional vivenciado em nosso país, e devido à crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar “alimentada pelo que chamei de teorias crítico-reprodutivistas, evoluindo-se para a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista” (Saviani, 2012a, p. 6).

Sua ação pedagógica está fundamentada na práxis, ou seja, numa “práxis revolucionária, que se choca frontalmente com as tendências ditas ‘pós-modernas’, tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana” (Batista; Lima, 2012, p. 1). É justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis, além de ser considerada uma corrente para uma nova hegemonia, na qual se defende “um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora” (Batista; Lima, 2012, p. 2).

É nessa vertente, portanto, que a Pedagogia histórico-crítica está alicerçada, numa práxis transformadora, que possibilite a emancipação dos sujeitos, com base em uma formação omnilateral, o que só será possível com apropriação do saber objetivo produzido historicamente pela classe trabalhadora.

A Pedagogia histórico-crítica se contrapõe às pedagogias liberais burguesas, no tocante à concepção de homem, educação e processo de ensino-aprendizagem. Está articulada com os interesses populares, que defende a apropriação do saber historicamente produzido e as condições reais para que a classe popular tenha acesso ao conhecimento, subsidiando-a na luta social para libertar-se das condições de exploração.

Neste sentido, compreende o conhecimento sob uma ótica diferente, primeiramente porque está embasada em princípios filosóficos e epistemológicos de natureza dialética, além de estar vinculada a uma luta travada pelas correntes críticas em defesa das condições concretas para “apropriação do saber historicamente produzido” pelas classes populares (Saviani, 2012, 2013).

Nessa perspectiva, o conhecimento é construído a partir da base material, tendo sua origem na prática social do ser humano, resultado de uma relação dialética que modifica ambos nesse processo; a existência humana produz conhecimento, resultado do trabalho no processo histórico de transformação do meio

(Gasparin, 2012). Fundamentado no método dialético, Corazza (1991 *apud* Gasparin, 2012, p.4-5) explica que a aquisição do conhecimento é compreendida enquanto um

[...] movimento que parte da síntese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela análise (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à síntese (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora).

Desse modo, o ponto de partida no processo de aquisição do conhecimento é a prática social, ou seja, uma prática social global, da qual os sujeitos fazem parte, até porque o conhecimento está presente na realidade, é parte constitutiva dela. A teoria, por sua vez, está em função do conhecimento científico dessa prática social, fundamento para ações transformadoras, logo teoriza-se sobre a prática, desvelando sua essência. Conforme Gasparin (2012, p. 7), ao teorizar, o sujeito “pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade”.

Nesse movimento, o sujeito aprendiz reconhecerá a historicidade dos processos sociais e, conseqüentemente, dos conteúdos e estabelecerá relações dos conhecimentos com a prática social global, num processo que vai do empírico ao teórico-científico. Como consequência, temos o retorno à prática na busca por transformação.

O conhecimento sistematizado, adquirido ao longo do processo de educação escolar, não é algo construído mecanicamente; é, sim, algo que transforma os sujeitos e produz mudanças, possibilitando ao educando uma compreensão mais elaborada do mundo, superando o conhecimento baseado no senso comum (Duarte, 2016). A respeito do senso comum e sua transição para a consciência filosófica, Saviani (1996, p.10) esclarece que

[...] significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. [...] O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica.

Além do exposto, um importante momento do processo de formação humana está relacionado à aquisição de conhecimentos na educação escolar; no entanto, tal aquisição não é um fim em si mesmo. Por isso, Duarte (2016) defende um conhecimento que possibilite a objetivação humana, de forma a alcançar sua plena emancipação a partir de conhecimentos que possam produzir o desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

Nessa vertente, contrapõem-se à valorização do conhecimento espontâneo e à visão, premissas que enfatizam a preparação dos indivíduos para a vida, concepções defendidas pelas teorias não críticas. Diante disso, "o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo" (Saviani, 2013, p. 7).

A Pedagogia histórico-crítica e, nesta, a psicologia histórico-cultural evidenciam o aspecto afirmativo do ato de ensinar, considerando-o parte integrante do trabalho educativo. Ambas as teorias embasadas no materialismo histórico-dialético enfatizam que a formação intencional e direta possibilita o desenvolvimento do psiquismo e da omnilateralidade humana. Nessa perspectiva, Arce (2013, p. 35) defende a necessidade de assegurar o direito da criança a um "trabalho intencional que leve a esse desenvolver, a esse reproduzir, a esse apropriar-se do humano", além do que

[...] o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança, dessa forma, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, não sendo dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano (Arce, 2013, p.31).

Contribuindo com esse argumento, Davidov (1988) ressalta que as formas universais de desenvolvimento psíquico humano são a educação e o ensino (apropriação). Desde o início da formação da criança, o desenvolvimento do psiquismo infantil é mediatizado por sua educação e ensino, através das condições construídas pelo adulto e pela própria criança bem como pela experiência social acumulada pela humanidade e transmitida de geração a geração. É neste sentido que o processo de ensino da educação escolar é considerado o principal motor para o desenvolvimento infantil, pois, a partir do momento em que ingressa na escola, a criança

“começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito” (Davidov, 1988, p. 158).

A defesa da Pedagogia histórico-crítica em relação ao ensino e à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos fundamentam-se no argumento de que “[...] o ser humano(sic) para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da qual ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido” (Oliveira, 1996, p. 63). Considera-se aqui que a compreensão da realidade de forma crítica não ocorre, portanto, subitamente, é um processo do desenvolvimento humano.

A educação escolar na Pedagogia histórico-crítica é valorizada de modo que possibilite ao educando compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum (Marsiglia, 2012). Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno é um ato intencional, uma vez que se concebe a educação como um processo de formação humana, em que o ato educativo promove a emancipação do sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos referentes a educação da infância, assim como os conceitos atribuídos a esta categoria começaram a ganhar força em meados do século XIX. A expansão dos estudos referentes a infância também contribuiu para que, aos poucos, os cuidados com essa faixa etária fossem tornando-se um aspecto fundamental para as sociedades modernas, que passaram a integrar em suas políticas sociais uma atenção especial para elas. As instituições educativas destinadas às crianças pequenas que se instauraram no século XIX pautavam-se em princípios higienistas, protecionistas e assistencialistas.

Embora já estejamos no século XXI, ainda presenciamos uma Educação Infantil que luta incansavelmente pela constituição de uma identidade própria, que respeite o sujeito criança em suas singularidades e rompa definitivamente com a dicotomia instaurada entre cuidar/educar. Tendo em vista que a Educação Infantil é um segmento educacional fortemente marcado pelo viés assistencialista, tem refletido políticas e práticas que privilegiam ora uma educação antecipatória/preparatória para o Ensino Fundamental, ora uma educação pautada em princípios espontaneístas.

Muitas vezes essa educação pautada em princípios espontaneísta ocorre devido a uma tentativa de afastar, definitivamente, o ranço do assistencialismo ou da escolarização precoce, ou mesmo os modelos escolares instrucionais, assim como a mera preparação mecânica das crianças para o Ensino Fundamental. Tais práticas terminam, contudo, fortalecendo concepções que reproduzem um “modismo educacional” e revelam tendências presentes nas instituições voltadas à educação dos pequenos, evidenciando a dicotomia entre Educação Infantil e educação escolar.

Nesse cenário, muitos modelos pedagógicos na Educação Infantil surgem em âmbito internacional, com o intuito de romper com a pedagogia transmissiva e distanciar-se de práticas assistencialistas ou preparatórias. As bases teóricas e filosóficas que fundamentam alguns dos modelos pedagógicos aqui apresentados podem, entretanto, estar reforçando discursos contraditórios de práticas cristalizadas, ao evidenciar concepções que reproduzem modelos pautados em correntes teóricas vinculadas ao universo neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2011). Desse modo, Arce (2013) alerta: o que aparenta ser valorização da criança e da sua infância pode vir a ser um instrumento ideológico de desvalorização da educação infantil e de alienação do indivíduo já em suas primeiras incursões no universo escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sara Barros. A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (org.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2018.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas-SP: Alínea, 2013.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A Pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). **Pedagogia**

histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Modelos pedagógicos em Educação a distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEZERRA, Mayam de Andrade. **Ideários pedagógicos na Educação Infantil:** concepção docente em CREIs de João Pessoa-PB. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Moscou, RU: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.v.1.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade,** Campinas-SP, v. 26, n. 92, p.1013-1038. Especial. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de desenvolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1. p. 137-150.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. **Educar a Criança**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

LIRA, Thainy Kléia da Silva. **A abordagem educativa High/Scope na prática de Estágio Supervisionado em Educação Infantil**: contribuições para as crianças e os estudantes. 2016. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2016.

MACHADO, Robson. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia histórico-crítica**: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O tema da diversidade na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo

Leme (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 109-146.

MARTINS, Lígia 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, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em aberto**, Brasília, v.30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (org.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2018.

RINALDI, Carolina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**:

a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1. p. 107-116.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

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

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.