

PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E POSICIONAMENTO ATIVISTA TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

S. F. CONDE¹, J. F. HERMIDA²

Universidade Federal de Santa Catarina¹, Universidade Federal da Paraíba²

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5271-6479>¹

sorayafconde@gmail.com¹

Submetido 17/10/2021 - Aceito 07/12/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.13210

RESUMO

Objetivamos refletir sobre as práticas na educação infantil a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-crítica (PHC) e do Posicionamento Ativista Transformador (PAT), desenvolvidos por Saviani (2013) e Stetsenko (2017) como desdobramentos das teorias marxista e vigotskiana para a educação. O texto é produto de pesquisas e estudos realizados nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSC e da UFPB, e em ações extensionistas sobre formação de professores no âmbito do HISTEDBR Nacional. Tendo como fundamento a PHC, o PAT e o materialismo histórico-dialético, entendemos

que mais importante do que compreender a criança no presente, é descobrir como transformá-la, visando sua emancipação real e substancial. Criticamos a formação escolar dual e disciplinante vigente desde a revolução industrial para os filhos da classe trabalhadora e defendemos uma educação infantil ativista e transformadora, que permita o acesso das crianças ao conhecimento historicamente acumulado e à formação humana crítica, condições essenciais para a superação das desigualdades e das opressões no sistema capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Práticas Educativas, Pedagogia Histórico Crítica, Posicionamento Ativista Transformador.

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND TRANSFORMING ACTIVIST POSITIONING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

We aim to reflect on the practices in early childhood education from the contributions of Historical-Critical Pedagogy (PHC) and the Transforming Activist Positioning (TAS), developed by Saviani (2013) and Stetsenko (2017) as developments of Marxist and Vygotskian theories for education. The text is the product of research and studies carried out in the Graduate Programs in Education at UFSC and UFPB, and in extension actions on teacher training within the scope of the National HISTEDBR. Based on the PHC, the TAS and the dialectical-historical materialism, we understand that most important than

understanding the child in the present is to discover how to transform him, aiming at his real and substantial emancipation. We criticize the dual and disciplining school education in force since the industrial revolution for working class children and we defend an activist and transformative early childhood education that allows children access to historically accumulated knowledge and critical human education, essential conditions for overcoming inequalities and oppressions in the capitalist system.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Educational Practices, Historical-Critical Pedagogy, Transforming Activist Positioning.



1 APRESENTAÇÃO

Refletir sobre as práticas pedagógicas na educação infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013; 2019) e do Posicionamento Ativista Transformador (Stetsenko, 2017) como desdobramentos das teorias marxista e vigotskiana para a educação, é o objetivo deste artigo. Para tanto, realizamos um regaste histórico da concepção de criança, infância e educação e apontamos, a partir dos nossos referenciais teóricos e metodológicos, caminhos para a superação desse padrão de educação de cunho controlador e disciplinante, vigente desde a revolução industrial, e especialmente destinado aos filhos e às filhas da classe trabalhadora. Vislumbramos, portanto, um modelo de educação infantil ousado e transformador, que permita o acesso das crianças ao conhecimento historicamente acumulado e que seja, de fato, comprometido com um projeto de futuro isento de exploração e de opressão na perspectiva da classe trabalhadora. As reflexões e contribuições aqui apresentadas decorrem das pesquisas que os autores desenvolveram – Conde (2021) em seu pós-doutorado na *City University of New York*, e Hermida (2020a) em sua tese de Professor Titular na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – e continuam desenvolvendo junto às universidades onde atuam como professores e pesquisadores, além das formulações teóricas e metodológicas advindas da participação de ambos os professores nos cursos e palestras planejadas pelo HISTEDBR Nacional sob a coordenação do professor José Claudinei Lombardi (UNICAMP).

A partir da dialética passado, presente e futuro, e da 11ª Tese sobre Feuerbach (Marx, 2007), defendemos que mais importante do que compreender como a criança se tornou o que ela hoje representa, é compreender como, por meio da educação, podemos transformá-la em um sujeito crítico, transformador, ativista, engajado, posicionado sobre o que ocorre no mundo e, também, plenamente desenvolvido, contrário aos dogmas obscurantistas, negacionistas da ciência e a todas as formas de injustiça social existentes, que passaram a ser predominantes com a ascensão da direita ultraconservadora no Brasil e em todo o mundo.

Partimos dos fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e do Posicionamento Ativista Transformador (PAT) por ambos proporem ações concretas para a formação da criança, na perspectiva humana emancipatória, uma vez que ambos consideram seus educandos como resultado das relações sociais, concebendo a criança como um ser historicamente situado, constituído pela síntese entre o sujeito e sua sociedade, a natureza e sua cultura.

Se para a pedagogia tradicional os educandos são concebidos como *indivíduos abstratos* – isto é, “... como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana...” (Saviani & Duarte, 2015, p. 79), e para a pedagogia moderna os estudantes são considerados *indivíduos empíricos*, na PHC e no PAT os educandos são concebidos como *indivíduos concretos*. Isto é, as crianças “...manifestam-se como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, como síntese das relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste sujeito concreto diz respeito às suas condições de vida e como alterá-las, de modo a construir relações sociais mais justas e solidárias visando, de fato, uma transformação social estrutural. Entender, pois, a realidade material em constante movimento e transformação, requer compreender que a transformação social depende das lutas, correlações de força e posicionamentos ativistas dos envolvidos (Stetsenko, 2017; Conde, 2021).

Os fundamentos da PHC e do PAT nos permitem realizar uma análise crítica dos avanços e retrocessos ocorridos na Educação Infantil nos últimos cinquenta anos. Quando nos debruçamos



perante o que tem acontecido com esse importante setor de ensino, percebemos que a formulação de propostas pedagógicas para a Educação Infantil historicamente tem se apoiado em uma fragilidade controversa, que diz respeito à existência de uma polarização entre dois modelos educativos antagônicos e diferentes: o modelo assistencialista e o modelo escolar.

De fato, as creches criadas nas décadas de 1970 e 1980 tinham como principal finalidade as atividades assistencialistas, que eram oferecidas às crianças pobres, provenientes de famílias de baixa renda e aos filhos da classe trabalhadora. Essa proposta educativa era bem diferente da oferta promovida para os filhos das classes economicamente abastadas, posto que foram formuladas para atender propósitos pedagógicos, e não meramente como uma prática social de assistência, como era para as outras crianças advindas das camadas sociais menos favorecidas economicamente.

Em nosso país, portanto, a existência de duas propostas educacionais para dois tipos de crianças ‘diferentes’ sempre marcou a proposta educativa nessa fase de ensino. Por trás dessa oferta havia uma clara finalidade política já que, na sua história, os processos de constituição das instituições assistencialistas foram destinados à infância pobre, submetendo à educação dos filhos da classe trabalhadora aos interesses dos detentores dos meios de produção (Hermida, 2020b; Conde, 2016).

Segundo Arruda, Feijó de Andrade & Machado (2018, p. 92),

Há muito tempo, estudos e pesquisas, preocupam-se com a infância vivida nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos. A legislação, com a publicação da LDB 9.394/96, que determinou como primeira etapa da educação básica a educação infantil provocou preocupações nos gestores municipais que, por um longo tempo trataram essa etapa como assistencial.

Ainda que a legislação educacional pós-1988 tenha tentado superar as contradições dos dois modelos educativos supracitados, a versão contemporânea das políticas públicas elaboradas e aprovadas decorrentes da *Constituição Cidadã* (que inclui uma nova lei maior da educação determinando diretrizes e bases para a educação nacional, além de diversos planos nacionais de educação e diretrizes curriculares específicas para a Educação Infantil), em seu conjunto, contém algumas lacunas e muitas limitações. Com efeito, quando analisamos as concepções de criança, infância e educação que norteiam a formulação das políticas educativas recém aprovadas (Base Nacional Comum Curricular, de 2017), percebemos que sua formulação seguiu conceitos abstratos e esvaziados de conteúdos e fundamentos concretos.

Com a obrigatoriedade instituída para a BNCC a partir de 2020, a concretização da política pública satisfaz o interesse do mercado editorial, onde as grandes editoras realizam um forte *lobby*, voltado aos interesses do setor privado e de redes municipais de ensino vinculadas aos setores conservadores e privatistas da sociedade.

Quando analisada a produção sobre as práticas educacionais e seus fundamentos, um denominador comum se apresenta, o qual neste artigo definimos como “neodarwinismo social”, por apregoarem visões de criança e infância ideais, e por colocarem as crianças no centro do processo, secundarizando o papel do professor. Nesta perspectiva, o professor deixa de lado a importante mediação da relação entre a criança e o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, passando a centrar suas ações na valorização das experiências dos seus alunos



(campos de experiência). Como se pode ler no texto da BNCC referente à etapa da Educação Infantil (2017), os campos de experiência são definidos da seguinte maneira:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2017, p. 40).

Porém, entre as finalidades explicitadas e aquilo que é apresentado no texto da BNCC da Educação Infantil percebemos um grande abismo, pois, sequer encontramos no corpo da BNCC qualquer tipo de referência teórica, bibliográfica e até metodológica sobre a necessidade de entrelaçar as experiências concretas da vida das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio da humanidade. O acesso ao conhecimento indicado na BNCC se daria através de uma série de códigos de barra, o que demonstra o potencial da proposta em tornar à educação das crianças mais pequenas mais uma mercadoria a ser ofertada pelo mercado editorial brasileiro e internacional. As limitações contidas na BNCC proposta pelas autoridades são fáceis de serem constatadas quando percebemos que o documento não ultrapassa a quantidade de 21 laudas, não apresenta referências teóricas e nem aparecem citados os clássicos da literatura da Educação Infantil. Isto posto, podemos afirmar que a BNCC, definitivamente, não dialoga com a multiplicidade de conhecimentos que pesquisadores e grupos de pesquisa têm desenvolvido para a área, independentemente de perspectiva teórica.

Os direitos de aprendizagem e os campos de experiências propostos pela BNCC (2017) apresentam seu conteúdo de maneira monolítica, e têm como fundamentos a descrição de padrões pré-estabelecidos de desenvolvimento e de aprendizagem a serem atingidos por todas as crianças de modo igualitário. Essa perspectiva metodológica vai na contramão da PHC e da PAT, posto que, no mínimo, desconsideram o contexto de vida de cada criança e a classe social a que pertencem. Esquecem que o ser humano se desenvolve por meio de atividades (sínteses da relação entre ação e pensamento/natureza e cultura). Tais abordagens não representam a maior parte das crianças reais, muitas das quais trabalham desde cedo ou vivem em situações extremas de pobreza, sem terem satisfeitas sequer suas necessidades básicas e imediatas de sobrevivência tais como comer, beber, vestir e morar. Como bem nos lembram Conde e Costa (2019, p. 889), “Contrariando tais explicações, com base na realidade contraditória do sistema capitalista, encontram-se os autores marxistas (...) especificamente aqueles dedicados à elaboração de uma Pedagogia Socialista.”

Diante das considerações supracitadas, este artigo vai trazer reflexões sobre as práticas na Educação Infantil a partir das contribuições das pedagogias PHC e PAT, desenvolvidas por Saviani (2013) e por Stetsenko (2017) como desdobramentos das teorias marxista e vigotskiana para a educação. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma abordagem pautada na dialética passado, presente e futuro, com base em uma interpretação marxista da realidade (Gramsci, 2009; Marx, 2007, 2010; 2013), onde, desde a Filosofia da Práxis, o trabalho é considerado como uma categoria basilar do ser social e, sob a forma capitalista, adquire formas contraditórias e



embrutecedoras. Assim, como afirma Manacorda (2006), fábrica e escola nascem juntas e, portanto, romper com a forma capitalista de exploração do trabalho assalariado significa romper com a forma escolar emergente no bojo dessa sociedade.

Além desta Introdução e das Considerações Finais, este artigo foi estruturado em dois momentos. No primeiro momento, retomamos a concepção moderna de infância a partir da perspectiva do mundo do trabalho, partindo da desconstrução dos conceitos até então dominantes para propor uma definição categorial contra-hegemônica, a partir do nosso marco teórico de referência (filosófico, pedagógico e psicológico). Em seguida, abordamos as contribuições da PHC e do PAT (Saviani, 2013; Stetsenko, 2017) para pensar as especificidades das práticas pedagógicas de educação destinadas às crianças da classe trabalhadora¹ em relação à forma, ao conteúdo e ao destinatário, onde trabalhamos com aquelas categorias centrais para a formulação de uma proposta contra-hegemônica a partir da concepção de educação marxista para o contexto da Educação Infantil, a qual engloba: trabalho, dialética, práxis, educação numa perspectiva *omnilateral* e emancipação substancial.

2 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA A PARTIR DO PONTO DE VISTA DO TRABALHO E A NECESSIDADE HISTÓRICA DA ESCOLA

Ao contrário das concepções modernas, românticas e fenomênicas que concebem a infância somente a partir do aparecimento de um sentimento fenomênico dado *a priori* ou formulado em uma perspectiva abstrata, nós, por outro lado, entendemos que foram as transformações no modo de produção da vida, do trabalho e da ciência que ocorreram no transcurso da consolidação da revolução industrial e da formação social capitalista, que culminaram no reconhecimento da criança como um sujeito social diferente dos adultos.

Para Klein (2012), Hermida (2020a; 2020b), e Conde & Hermida (2021), os clássicos autores da infância limitam-se à uma perspectiva “culturalista” voltada ao estudo das “mentalidades”, presas ao fenômeno aparente em si. A criança de Ariés (2015) não é a mesma criança das fábricas, que tinham suas vidas sucumbidas pelo trabalho e muitas vezes os seus corpos decepados. O avanço da industrialização no século XVI e XVII e o desenvolvimento da maquinaria permitiu o trabalho feminino e infantil na grande fábrica. Neste contexto, como destaca Nosella (2002, p.133), milhares de braços tornaram-se subsídios necessários à produção capitalista que procura dedos pequenos e ágeis, crianças pequenas com aparência de maiores, cujo trabalho é mais barato do que dos adultos (Conde, 2016).

A proteção legal e a preocupação do Estado com a educação e a proteção das crianças ultrapassam a barreira do sentimento, ou seja, estão muito mais atreladas as questões objetivas, de organização da produção em sociedade, do que as questões subjetivas (morosidade).

Conforme já comentamos na Introdução deste artigo, a Revolução Industrial marca a consolidação social capitalista, tendo sido caracterizada pela passagem de um modo de vida

¹ Entendemos classe de forma ampla e não fragmentada, onde aspectos de raça, etnia, gênero e geração se correlacionam. A nova classe trabalhadora inclui todos/as que vendem cotidianamente a força de trabalho para sobreviver, sejam assalariados, uberizados, terceirizados, autônomos, microempreendedores individuais. A classe média é por nós entendida como uma fração da classe trabalhadora. Entretanto, sabemos que entre a classe média existem aqueles que se beneficiam de altos cargos gerenciais e salários e, em virtude do aparente e sedutor alto poder de consumo, desenvolvem uma identidade de classe com a burguesia e acabam, por isso, traíndo a própria classe trabalhadora.



majoritariamente rural para o modo de vida urbano industrial. A produção campestre se transforma em produção fabril e as famílias camponesas, agora proletárias, “...foram lançadas à imundície dos becos onde se amontoavam, sem nenhuma privacidade” (Klein, 2012, p. 13). Para a autora, “a ideia de que o surgimento de um sentimento amoroso estaria na base do novo conceito de infância conflita com a tragédia cotidiana da esmagadora maioria das crianças” que compõe as cenas dantescas dos séculos XVIII e XIX em cidades como Londres (idem, p. 13). Além disso, tal abordagem contrasta com a realidade “além-mar” onde se encontravam as crianças indígenas e negras nas colônias que tinham suas vidas e realidades distantes desse suposto sentimento amoroso que assombrou a classe média iluminada europeia. Muitas foram decepcionadas, violentadas e abusadas pelos colonizadores brancos que chegavam ao continente Europeu (Conde & Hermida, 2021).

Neste período, atrelado ao desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade emergente, a educação assume dimensões cada vez mais autoritárias diante da população pobre, pois esta representava uma ameaça à ordem social vigente e precisava ser controlada e preparada nos aspectos culturais e morais condizentes com a forma social em ascensão. Segundo Gomes (1988, p.25) “A preocupação com o ócio e a desordem era muito grande, e ‘educar’ um indivíduo pobre era principalmente criar nele o ‘hábito’ do trabalho [...] pois o pobre ocioso era indubitavelmente um perigo para a ordem política e social”.

Um dos alvos dessa ideologia são as crianças, pois a educação da moral e da cultura capitalista precisava ser imbricada desde a mais tenra idade com vistas à formação de indivíduos passivos e obedientes à ordem social vigente e à formação/qualificação do trabalhador futuro e necessário à indústria, ou seja, em meros ‘apertadores de parafuso’.

Com o advento da mecanização que dispensa, em parte, a força muscular masculina e adulta, a mão-de-obra do trabalho infantil e feminino se torna cada vez mais necessária e preferida devido ao baixo salário pago às crianças e às mulheres (*cheap labour*), abrindo, desta forma, espaço produtivo para as crianças, pois “o trabalho obrigatório para o capital tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre, realizado em casa, pela própria família, dentro dos limites estabelecidos pelos costumes” (Marx, 2013, p. 451).

Ao mesmo tempo em que o trabalho fabril consome a vida e a saúde de adultos e crianças, a família sofre transformações irreversíveis, pois seus membros ficam mais dispersos devido a longa jornada de trabalho nas fábricas. De acordo a Klein (2009):

Por um lado, a nova forma de engajamento da família no trabalho acarreta uma situação de dispersão dos seus membros, na vida cotidiana. Seja porque pai e mãe passam a maior parte do tempo no trabalho – as jornadas são sempre muito longas – ficando os filhos ao abandono; seja porque os próprios filhos, desde tenra idade, são obrigados ao trabalho infantil, ocasiões em que, ou estão longe dos pais, ou, mesmo laborando no mesmo local, não desfrutam de um convívio efetivamente familiar. Por outro lado, a nova ordem social vai apoiando-se, cada vez mais, em uma perspectiva individualista (Klein, 2009, p.50).

A visão de que a lógica da revolução industrial involucrava a todos os membros da família também é destacada por Hermida (2020a; 2020b), quando faz referência à chamada “herança maldita” que se apossava da vida das crianças, pelo simples fato de serem filhas de trabalhadores e trabalhadoras. Para este autor,



Chamada de “herança maldita” por Marx (2013), a situação dos pequenos proletários encarnava as facetas mais tenebrosas que vinham sendo desenvolvidas pela burguesia industrial e capitalista, para garantir suas melhores margens de lucro e mais-valia. A lógica assaz feroz da exploração dos adultos, homens e mulheres, era a mesma aplicada para o trabalho infantil. A situação constatada, primeiro por Engels (2010) e, posteriormente, por Marx (2010), nas suas pesquisas de campo, era tão preocupante que ela já fazia parte dos relatórios oficiais, elaborados pelas próprias autoridades governamentais inglesas da época (Hermida, 2020b, p. 13).

Em termos educacionais, a família deixa de ser a grande responsável pela formação da criança e passa a dividir esta responsabilidade com o Estado, que, por sua vez, tem a finalidade de preparar os sujeitos para o novo modo de produção, e a escola para executar essas mudanças.

Marx (2013) e Manacorda (2006) mostram que a escola e fábrica nascem juntas. A escola aparece como uma necessidade social a partir dos problemas causados pela revolução industrial onde inúmeras denúncias da exploração degenerativa de mulheres e crianças nas fábricas são realizadas. Também, relatórios médicos e de inspeção de fábricas denunciam a alta mortalidade infantil e inúmeras enfermidades oriundas das condições de trabalho fabril (Conde, 2016).

A ameaça da degeneração precoce da força de trabalho torna-se um problema à reprodução do sistema capitalista. Logo, desenvolve-se uma legislação protetiva da criança trabalhadora, limitando sua exploração por horas e idade, e obrigando-a a frequentar a escola em regime de alternância com o trabalho, preservando, assim, a “galinha dos ovos de ouro da relação capitalista”.

Consoante acentua Conde (2016), foi somente a partir da legislação fabril que as escolas passaram a ser uma necessidade para o ensino de generalidades às crianças filhas da classe trabalhadora, além de passarem a atuar favoravelmente na manutenção da disciplina e na aversão à preguiça. As salas eram multisseriadas, o número de alunos atendidos era maior do que a capacidade do espaço, havia parco mobiliário, carência de livros e de materiais didáticos, além de professores que mal sabiam escrever o próprio nome. Como se percebe, a preocupação residia prioritariamente no disciplinamento e na preservação física das crianças – que precisavam estar aptas ao trabalho –, ao invés de estar focada em seu pleno desenvolvimento.

Nesse sentido, é possível considerar que foram as transformações no mundo do trabalho, que emergiram do modo capitalista de produção, que criaram as condições – através do desenvolvimento da grande indústria, da maquinaria, da ciência, da legislação e da propriedade privada – de reconhecimento das crianças de forma diferente da dos adultos, sendo, portanto, do surgimento da sociedade capitalista que a preocupação com a formação e com a educação deste público ocorreu.

Segundo Kramer,

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (‘de adulto’) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que

precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma ação futura (Kramer, 1982, p.18).

Para Klein, Silva & Silva (2010), a Escola tinha como meta garantir a disciplina, e por meio do manejo da idade e do acolhimento das crianças, assegurá-las como forma de proteção. Elas, “as crianças”, precisavam ser consideradas “socialmente úteis” e não deveriam ficar “vagando à toa pelas ruas”, sendo essa, portanto, as principais preocupações da época: garantir a ordem social, combater a vagabundagem e ensinar o trabalhador a aceitar, passivamente, sua condição de explorado. Portanto, no final do século XIX, a *Escola* passa a ser o lugar de disciplinamento, educação e controle da criança. Nesse cenário, para Thompson (2002a), fazia-se necessário:

(...) dominar a ferocidade das paixões insubmissas das crianças, reprimir a excessiva rudeza de seus costumes, castigar a desagradável e desmoralizadora obscenidade da sua linguagem; controlar a persistente rebeldia de seus desejos; torná-los honestos, obedientes, cordiais, diligentes, submissos e metódicos (Thompson, 2002a, p. 291).²

Como a alegria era associada ao pecado e a culpa e o sofrimento à bondade e ao amor, tornou-se comum supor que a criança só era digna da graça de Deus se desempenhasse tarefas penosas, laboriosas e renunciadas. “Trabalhar e penar era um deleite, e masoquismo era amor” (Thompson, 2002a, p. 253). Tais ideias foram incorporadas aos projetos de educação escolar e religiosa da classe trabalhadora e também dos projetos de colonização “além-mar”.

O apelo à dimensão moralizadora e edificante do trabalho afeta a formação do ser humano, o qual cresce, além de atrofiado pelo movimento repetitivo e alienado do trabalho industrial, naturalizando a própria condição de explorado. Nesse sentido, Mészáros (2006) afirma que nenhum sistema se reproduz sem suas próprias formas de interiorização das condutas sociais.

Conseguir uma massa de trabalhadores para ser explorada é algo diferente de conseguir trabalhadores com as habilidades, a submissão e as qualificações necessárias. Thompson (2002b) adverte sobre a importância da coerção social, do poder transformador da cruz e da escola para combater a preguiça e insubmissão da classe trabalhadora nos primórdios da Revolução Industrial. Segundo Figueira (2002), em qualquer época os indivíduos precisam saber que não podem existir de qualquer maneira, mas de um modo socialmente determinado. Dessa forma, a educação deixa de ser um apêndice mais ou menos útil, passando a ser um instrumento visceral para as relações sociais emergentes no modo capitalista de produção, e o modelo escolar que conhecemos hoje corresponde, ainda e infelizmente, a essa necessidade histórica social.

3 CONTRIBUIÇÕES DA PHC E PAT PARA PENSAR AS PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL EMANCIPADORA

Uma vez que apresentamos o contexto social e histórico que deu origem à escola burguesa nos primórdios da formação social capitalista e da revolução industrial, trazemos agora as contribuições da PHC e do PAT para a formulação de uma alternativa educacional contra-hegemônica, que prioriza a visão unilateral e padronizada e que contenha as proposições

² Thompson (2002b, p. 291).



educacionais para a Educação Infantil desde 2017, ano em que foi aprovado o documento que viria a orientar a prática educativa em todas as escolas brasileiras no nosso país: a BNCC de 2017.

Entendemos que discutir a relação entre educação e emancipação, desde as bases filosóficas do materialismo histórico-dialético, significa pensá-la de forma substancial, sendo a ação humana prática e sensível no mundo um elemento basilar do ser social, do conhecimento, da subjetividade, da educação e da cultura. Nesse sentido, entendemos que o trabalho, nos modos capitalistas de produção, adquire características ambíguas e torna-se uma atividade embrutecedora, exploradora e alienante. Também a escola, tal qual vimos no item anterior, nasce para os filhos da classe trabalhadora enquanto meio de formação, disciplinamento e naturalização do trabalho explorado embrutecedor desde a mais tenra idade. Nada poderia ser mais útil do que formar trabalhadores explorados que afirmassem amar o trabalho. Além disso, ela adquire a característica de preservação da força de trabalho futura, evitando desgastes precoces demasiados e garantindo a reprodução do sistema. É nesse sentido que defendemos a necessidade histórica de repensarmos a escola e, especificamente, a relação forma-conteúdo-destinatário na Educação Infantil.

À classe trabalhadora do presente cabe o desafio de pensar um formato de escola que corresponda aos interesses de formação *omnilateral* e do desenvolvimento pleno da criança. Nessa perspectiva, a educação deve servir de instrumento para o rompimento com a velha divisão social do trabalho e com as binárias separações entre os seres que pensam e aqueles que executam, entre a hierarquia corpo e mente, popular e erudito, campo e cidade. O desenvolvimento humano seria, pois, pensado em sua totalidade como algo único, integrado e inseparável.

Como produto de formações iniciais polarizadas, é lugar comum encontrar professores com abordagens ora espontaneístas (focadas somente nos desejos das crianças) ora tradicionais (focadas somente nas intenções do professor dadas à priori e independentemente do contexto e da realidade das crianças com as quais ele trabalha). Se por um lado, as primeiras partem de pressupostos fenomênicos escolanovistas e centrados apenas nos desejos e interesses das crianças e sua realidade, sendo, portanto, pouco capaz de fazê-las avançar rumo ao conhecimento historicamente acumulado; as segundas, por sua vez, costumam se caracterizar por um ensino tradicional, autoritário, oriundo do fragmentado modelo positivista binário centrado apenas no professor, cujas intenções independem do contexto e da realidade de cada criança. Como se pode notar, ambas as abordagens são insuficientes para um projeto de educação infantil substancialmente emancipatório, que reconheça as crianças em seus respectivos contextos de vida e as façam avançar no sentido de se apropriarem do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e, assim, desenvolverem-se em sua plenitude.

Entendemos que romper com a dívida histórica da escola dualista em relação ao acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente acumulado, não significa reproduzir desde a educação infantil formas fragmentadas de ensino com crianças pequenas sentadas em carteiras/mesas enfileiradas, o que remete à fábrica, ou seja, até a disposição física das carteiras foi pensada para facilitar o controle docente sobre os corpos e mentes infantis.

Partimos do pressuposto de que as crianças vivenciam intensamente seus espaços e relações sociais, já que:



Na infância, os lugares possuem um valor significativo, um valor que é compartilhado pelas crianças. Eles são importantes na socialização dos indivíduos, pois compõem o espaço familiar ou escolar (sala de aula, pátio, pracinha). Esse último consiste em uma construção social que possui relações com as atividades realizadas na escola (Pieper, Chiggi & Chaves, 2018, p.275).

Por vezes, presenciamos trágicas aulas na Educação Infantil onde professores/as dividem uma borboleta desenhada no quadro negro em várias partes e passam a repetir mecanicamente os nomes científicos de cada parte que compõe o animal solicitando que as crianças repitam com ele/a. Assim, sentem-se eruditos e levando as crianças ao caminho da erudição. As crianças, por sua vez entediadas, teimam em pedir para ir ao parque brincar e, assim, extrapolar os limites físicos do próprio corpo em desenvolvimento. Mas, os docentes, presos aos próprios objetivos de ensino e incapazes de analisarem o contexto e a alteridade infantil, acabam esquecendo-se de aproveitar e observar, junto às crianças, borboletas e lagartas reais, vivas e inteiras disponíveis no ambiente externo e no parque da escola, perdendo, com isso, a possibilidade de elucidar para a criança como o conhecimento e a ciência acercam-se do que está presente em nossas vidas reais cotidianamente.

Tais práticas são, muitas vezes, recorrentes em abordagens consideradas marxistas. Derivam de interpretações equivocadas sobre a passagem em que Vigotski, ao tratar da Zona de Desenvolvimento Proximal e da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, defende que o bom ensino é aquele que se adianta ao conhecimento:

...o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula a de que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento (Vigotski, 2001, p. 117).

É preciso revisitar as interpretações existentes sobre essa passagem e destacar que se adiantar ao conhecimento não significa desconsiderar a Zona de Desenvolvimento Real da criança e nem reproduzir formas escolares oriundas das heranças fabris controladoras capitalistas que buscam formar seres passivos, disciplinados e acrílicos. Tais formas fragmentadas, autoritárias e controladoras são exatamente as que necessitamos superar no caminho da emancipação humana e de uma abordagem científica voltada à transformação da vida real. Adiantar o conhecimento também não significa ensinar o que ainda não é possível aprender de acordo com o momento do desenvolvimento de cada criança. Vê-se, portanto, que se fosse apenas uma questão de adiantar todo e qualquer conteúdo, alfabetizaríamos todos os bebês antes do primeiro ano de vida.

Também são comuns práticas que entregam desenhos prontos para que as crianças pequenas aprendam a pintar dentro e fora (sem extrapolar os limites das linhas) as cores que devem ter o sol, o céu, as flores, os seres humanos, o mar, a água, a árvore etc. Esquecem o caráter “castrador” da criatividade humana presente em tais limites que definem o pintar dentro e fora e as cores que devem ser utilizadas. Além disso, práticas docentes que recém observamos em escolas que visitamos no meio rural de Santa Catarina, revelam (pasmem!) que os docentes costumam exigir que os desenhos sejam pintados com as cores que ele/a (docente) conhece.



Ignora-se, assim, inúmeras realidades, tonalidades e variações que dependem tanto da experiência no tempo e no espaço de cada criança, como da criatividade dela em imaginar um mundo e uma realidade transformada, para além do que já temos e conhecemos.

Pensar o destinatário, nessa perspectiva significa reconhecer sim a alteridade da criança em relação ao adulto e, a partir da teoria da atividade (Leontiev, 2006), levar em consideração tanto o contexto e o período em que cada criança se encontra no percurso de seu desenvolvimento quanto os objetivos de aprendizagem frente a um projeto de educação *omnilateral* e emancipatório substancialmente.

A emancipação substancial, no sentido atribuído por Marx (2007, 2010), atrela-se à produção das condições reais, objetivas e essenciais para que todos os seres humanos possam estar livres do que os oprimem, exploram e aprisionam. No caso da sociedade capitalista, cuja base edifica-se na propriedade privada dos meios de produção e na constituição de duas classes sociais fundamentais (a proprietária dos meios de produção e a proprietária, única e exclusivamente, da própria força de trabalho), a emancipação substancial significa superar essa desigualdade material e objetivamente.

Entendemos que práticas transformadoras e emancipadoras desde a educação infantil, requerem que as opressões, explorações e desigualdades, aspectos basilares da sociedade capitalista, possam ser abordadas com as crianças pequenas de forma crítica e com vistas a sua possível superação. Por meio de inúmeras literaturas infanto-juvenis que denunciam em suas narrativas tais situações (como, por exemplo, os contos “Se os tubarões fossem peixinhos” e “A Cruzada das Crianças” de Bertold Brecht) ou por questões corriqueiras da sala (como divisão e organização de brinquedos, brincadeiras e alimentos) é possível que o docente desenvolva ações cotidianas que venham a superar as injustiças sociais. Atividades como guardar os brinquedos, organizar o lanche, os próprios pertences, limpar a mesa usada, decidir coletiva e democraticamente encaminhamentos, escutar e ajudar o próximo, não permitir agressões e violações aos direitos humanos (como racismo, sexismo, xenofobia etc.), valorizar o belo, o justo, o respeito mútuo, o trabalho coletivo e o cuidado consigo mesmo e com o próximo fazem parte de experiências formativas em direção à crítica radical do que deve ser superado.

Entendemos que a coerência e o exemplo cotidiano docente em defesa do que realmente é justo e melhor para o mundo, é mais educativo do que qualquer discurso abstrato sobre o que cada criança deve fazer. As inconsistências entre discursos perfeitos e práticas opressoras são observadas com atenção pelas gerações mais novas. Se a educação não é a panaceia social que cria soluções para todos os problemas sociais, ela deveria atuar efetivamente sobre o conjunto de valores, conhecimentos e intencionalidades humanas, sem as quais não há transformação social que possa ser pautada.

É nesse sentido que a relação forma-conteúdo-destinatário precisa ser repensada em sua totalidade e de forma coerente com as bases materialistas históricas e dialéticas da Pedagogia Histórico-Crítica, onde reside a Teoria Histórico-Cultural e o Posicionamento Ativista Transformador desenvolvido por Stetsenko (2017). Tal concepção, amparada na Filosofia da Práxis, indica que toda prática é guiada por uma teoria:

O mundo é constantemente criado e recriado, inventado e reinventado, mudado e transformado e, portanto – realizado por meio da agência humana que é um processo mundano de contribuir para as mudanças sociais que trazem ao mundo o fluxo do social às práticas colaborativas por meio da contribuição agentiva que



não implicam que os indivíduos considerem essas práticas como um domínio pré-formado e estático lá fora [...]”. (Stetsenko, 2017, p. 206).³

Conforme Stetsenko (2017), o ser humano está sempre criando e transformando o mundo e a si mesmo por meio de práticas compartilhadas todos os dias, onde relações, mudanças, interações, lutas, buscas individuais e coletivas acontecem juntas. As práticas não são fixas ou inertes na biologia humana, mas estão em constante movimento de acordo com nossos engajamentos e buscas cotidianas. A autora, lembra que a ideia passiva sobre adaptação humana e hierarquia está incorporada em nosso cotidiano por meio de frases como “Estou atrasado porque estou no trânsito!”. Mas, a verdade é “Estou atrasado porque eu sou o trânsito!”. Os humanos fazem parte da sociedade e da realidade e participam dessa. Nesse sentido, a autora defende o urgente e necessário reconhecimento de nosso ativismo e agência no contexto de nossas vidas e no sentido de superar as injustiças vigentes (Stetsenko, 2017; Conde; Vianna & Pole, 2021).

Na mesma direção, Marx (2007) também aponta que o que os filósofos fizeram foi apenas interpretar o mundo, e que a questão crucial é mudá-lo e como transformá-lo, na prática. Também, os pesquisadores buscaram explicar como a criança/o ser humano é quando se trata de saber que ela/ele ainda não é, ou seja, como transformá-la/o na direção de nossas intenções em criar um mundo melhor. Segundo essa ideia, o mais importante não é apenas explicar o que somos, mas explicar como mudar o que somos porque um novo mundo sem exploração e opressão urge.

O marxismo é algo mais do que um sistema filosófico. É uma unidade dialética entre teoria e prática. O cerne das teorias de Karl Marx e Lev Vigotski é “uma ontologia e epistemologia transformadora acoplada ao *ethos* sociopolítico de igualdade e justiça” (Stetsenko, 2017, p. 99). Essas formas estão na intersecção de práticas compartilhadas individuais e coletivas ao longo das escalas de tempo passado, presente e futuro (Conde, Vianna & Pole; 2021). Este movimento histórico, busca o futuro desde o passado até o presente, pois a cultura não é fixa, e sim mutável, posto que está em constante transformação entre as diferentes gerações.

De acordo com essa abordagem, a criança não apenas está na sociedade e na cultura, mas ela é parte da sociedade e da cultura e está correlacionada diretamente com a totalidade, interferindo e sendo interferida por ela dialeticamente. O simples fato de a criança existir na barriga da mãe já altera um conjunto de relações entre os adultos que estão em seu entorno. Esse reconhecimento tem impacto direto sobre as práticas docentes escolares, pois se a criança é parte produzida e produtora da cultura, o professor não somente ensina de acordo com seus objetivos e contexto, mas ele também considera cada criança em sua especificidade e capacidade criativa de imprimir sentido e significado ao que é vivido.

Outro elemento fundamental para a prática educativa transformadora na educação infantil diz respeito à categoria atualidade, algo defendido com radicalidade pela Pedagogia Socialista (Pistrak, 2009; Shulgin, 2013; Krupskaja, 2017). A relação com a atualidade significa que a escola precisa se conectar com os fatos, problemas e dilemas humanos reais e contemporâneos a cada geração e contexto. A partir da relação com a atualidade, sua problematização e discussões sobre

³ Tradução nossa. Original: “[...] the world constantly created and recreated, invented and reinvented, changed and transformed and, thus – realized by and through human agency which is this worldly process of contributing to social changes that bring forth world the stream of social collaborative practices through agentive contribution does not imply that individuals find this practices as a preformed and static realm “out there [...]”. (Stetsenko, 2017, p. 206).



possíveis soluções, as crianças seriam levadas ao exercício de análise das conjunturas reais e exercitariam a criação de soluções de forma original, criativa e planejada. A escola não aparece como um laboratório de experimentos positivistas isolados e fictícios (como a borboleta fragmentada que comentamos anteriormente), mas ela pulsa e se conecta à própria vida.

Também a auto-organização é um dos elementos políticos e formativos mais importantes para a formação da criança na perspectiva que defendemos. Isso significa romper com modelos autoritários e centrados somente no adulto, pois à criança é cedido espaço de decisão e auto-organização na execução do que é planejado e decidido. É nesse mesmo sentido que Stetsenko (2017), em desdobramento atual da Psicologia Histórico-Cultural, defende uma Pedagogia da Ousadia, que incite o posicionamento ativista e transformador do sujeito na escola desde a mais tenra idade. Quando entregamos às crianças tudo pronto e já previamente pensado, elas não precisam se esforçar para falar, pegar objetos, criar formas, desenhos, pinturas, brinquedos. Assim, não necessitam ler e interpretar contextos e nem avaliar as condições objetivas para atuar e buscar soluções aos problemas cotidianos. A ausência deste exercício desde a infância acaba (des)educando a criança para uma conformidade dependente e subserviente em relação ao adulto delegado hierarquicamente para a tomada de decisões. O extremo controle e poder de decisão adulto sobre toda situação que envolve a ação infantil na escola são fortes inibidores do entendimento e da atitude crítica infantil perante a vida e a sociedade. Como ninguém nasce sabendo avaliar seus contextos, problemas e tomar decisões, o desenvolvimento dessa habilidade vai ocorrendo à medida em que ela se faz uma necessidade, ou seja, na medida em que os sujeitos se esforçam para realizá-la. É no esforço do desempenho de uma atividade coletiva e mediada que a criança desenvolve novas habilidades e, sobretudo, realiza aquilo que não conseguiria realizar sozinha, tal qual como preconiza a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nessa direção, a Escola pode desafiar e propiciar situações de participação política das crianças para modificar pequenas situações em sua realidade, rompendo com o tradicional modelo escolar “de cima para baixo”/ “*top down*”/ “bancário” e ou do espontaneísmo centrado apenas nos interesses da criança. Centrar apenas nos interesses das crianças (que devem ser tomados como pontos de partida em direção ao conhecimento mais elaborado), significa destiná-la a apenas mais do mesmo, daquilo que elas já conhecem. Apenas se pode desejar o que se imagina que existe, pois conforme o ditado popular: “quem não conhece queijo adora margarina”. Nesse sentido, cabe a Escola reconhecer o desenvolvimento real de suas crianças, seus desejos e necessidades e ampliar esse desenvolvimento para além da realidade imediata e cotidiana de cada um.

Por último, destacamos que a dialética é a força motriz dessa concepção de educação, onde a contradição, as crises, as rupturas, a revolução e as críticas não são eventos ruins a serem combatidos na escola e na sociedade, mas o contrário, são as molas propulsoras do avanço social e do desenvolvimento do sujeito/indivíduo/ser humano ativista e revolucionário. É na crise, na contradição e na crítica que rupturas com o velho acontecem e novas formas sociais encontram espaço para florescer. Ao docente, mesmo que impere seus limites frente ao mundo real desigual, é fundamental reconhecer o potencial desenvolvidor da crítica e da rebeldia de cada criança que se nega a aceitar o estipulado pela família, pela escola e pela sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



A concepção moderna de infância, tal qual conhecemos hoje, é oriunda do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho que emergiram com o modo capitalista de produção, portanto, não de um sentimento dado à *priori*, como proposto por Ariés (2015), que pesquisou a fundo e produziu literatura sobre a criança e a infância, mas só na perspectiva dos filhos e filhas das classes dominantes. Conforme Manacorda (2006), escola e fábrica nascem juntas. Foram das transformações no modo de produção da vida e também das denúncias oriundas das péssimas condições de vida e de trabalho infantil no chão da grande indústria do século XIX que nasceram tanto as condições objetivas quanto as leis que culminaram na escolarização dos filhos da classe trabalhadora e na possibilidade de protegê-las da exploração precoce.

É nesse contexto que, contraditoriamente, os trabalhadores são levados a pensar uma Escola cuja forma e conteúdo sejam subvertidas e transformadas em algo que corresponda aos seus interesses de luta contra toda e qualquer forma de exploração e de opressão. No bojo dessa luta, surgem a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Socialista, cujas bases marxistas de ser humano, de sociedade e de realidade fundamentam práticas educacionais transformadoras e engajadas tal qual a PHC e o PAT que abordamos nesse texto. Coerentemente com tais abordagens, destacamos como fundamentais à prática educativa com crianças: formação omnilateral, auto-organização infantil, emancipação substancial, relação do ensino com a atualidade, incentivo à participação política e à agência crítica infantil na escola com vistas à transformação, à contradição e à dialética presentes na realidade.

Como destacamos, o cerne das teorias de Karl Marx e Lev Vigotski é “uma ontologia e epistemologia transformadora acoplada ao *ethos* sociopolítico de igualdade e justiça” (Stetsenko, 2017, p. 99). Essas formas estão na intersecção de práticas compartilhadas individuais e coletivas ao longo das escalas de tempo passado, presente e futuro. Esse movimento histórico, busca o futuro desde o presente e o passado, pois a forma cultural como nos encontramos hoje não é fixa, e sim mutável, em constante transformação entre as diferentes gerações.

Por último, não podemos deixar de destacar os perigos que residem nas diferentes interpretações da teoria marxista e da PHC para a Educação Infantil. Adiantar o conhecimento não significa reproduzir formas escolares fragmentadas, positivistas e autoritárias (tão comuns no ensino fundamental) que desconsideram o contexto, a zona de desenvolvimento real e a alteridade infantil em relação ao adulto. Aqui reside um perigo, alertado por Gramsci (2004) para a educação de crianças. O autor destaca questões importantes que envolvem conteúdo, forma escolar e crítica à forma dogmática e memorizadora de ensino, defendendo o avanço de práticas educativas criadoras, autodisciplinadoras e independentes. Uma escola ativa e criadora, sob as bases do trabalho coletivo, tende a expandir a personalidade responsável, a agência posicionada e engajada infantil e a consciência moral e social, graças ao esforço individual do discente no qual o professor é uma referência intelectual amigável e orgânica. Conforme o autor:

O certo se torna verdadeiro na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais quais elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que estão refletidas pelos programas escolares (...) é possível dizer que não escola (??), o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos



contrastes entre o tipo de sociedade e cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos (Gramsci, 1968, p. 131).

Nesse sentido, o autor defende que o professor medíocre pode até conseguir que seus alunos sejam mais instruídos, mas eles não serão mais cultos e críticos sem seriedade, sem corporeidade e sem exemplo verdadeiro. Esse professor será apenas uma parte mecânica da escola. O papel ativo da escola só existe se ela é ligada à vida e supera a fragmentada forma escolar instrumental das massas *versus* a escola formativa e desinteressada das elites. É preciso formar seres governantes e governados e ter a clareza que para as crianças da classe trabalhadora, a escola é o único meio de acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Por todo o exposto ao longo deste estudo, defendemos veementemente que todas as crianças possam receber uma educação desenvolvidora do caráter, e da sua individualidade enquanto ser humano único, pensante e questionador, mas sem deixar de considerar a coletividade, e de ter a consciência de que está inserido no todo, e onde a Escola seja, de fato, o lugar que ofereça as reais condições para que a criança proletária – já que a proposta educacional para a criança burguesa tem sido diferenciada ao longo dos séculos – possa se desenvolver em sua individualidade, totalidade e plenitude.

5 REFERENCIAS

- Ariés, P. (2015). *História social da criança e da família*. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC.
- Arruda, M. P.; Feijó de Andrade, C. & Machado, S. S. B. Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: a percepção de professoras da educação infantil. *Holos*, [S.l.], v. 7, p. 91-102, dez. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4384>. Acesso em: 10 dez. 2021. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.4384>
- Brasil. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Conde, S. F. & Costa, M. J. (2019). Contribuições da pedagogia socialista para a educação da infância no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37 n. 4, p. 887-903, doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54987>
- Conde, S. F. (2016). *A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense*. ED. EM DEBATE, UFSC - Florianópolis, SC.
- Conde, S. F; Vianna, E. & Pole, A. (2021). A cooptação neocolonial da agencia por meio da patologização da pobreza, da diversidade e da desigualdade nos EUA e como enfrentá-la por meio de uma educação ativista e transformadora. In: *Cadernos CIMEAC* – v. 11, n. 1, 2021. ISSN 2178-9770 UFTM | Uberaba – MG, Brasil. (p. 1-26).
- Figueira, P. de A. (2002). A educação de um ponto de vista histórico. In: *INTERMEIO: Revista do Mestrado de Educação*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Gomes, Â. de C. (1988). *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Vértice editora, 1988.



- Gramsci, A. (2009). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hermida, J. F. & Conde. S. F. (2021). Criança, infância e educação na perspectiva da classe trabalhadora. In: Lombardi, J.C., Colares, M. L. & Orso, P. J. (org) *Pedagoga Histórico-crítica e prática transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações.
- Hermida, J. F. (2020a). *História social da criança proletária: as infâncias roubadas nos processos de reprodução do capital nos séculos XVIII e XIX*. (Tese de Professor Titular). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Hermida, J. F. (2020b). História social da criança proletária: contribuições da obra de Friedrich Engels para a compreensão do tema. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. e020058, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8660883.
- Klein, L. R. (2012). *Cadê a Criança do Áries que Estava Aqui? A Fábrica Comeu...* In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5
- Klein, L. R. (2009). *O embate pelas leis fabris do século XIX e a definição das idades do trabalho: um estudo sobre a constituição das noções de infância e adolescência*. Monografia de conclusão de curso. Curitiba: UTFPR, 2009.
- Kramer, S. (2017). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Krupskaia, N. K. (2017). *A construção da Pedagogia Socialista*. São Paulo: Expressão Popular.
- Leontiev, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotski, L. V.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. [Orgs.] (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Manacorda, M. A. (2006). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- Marx, K. & Engels, F. (2010). *Manifesto comunista*. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- Marx, K. (2013). *O capital*. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2006). *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo editorial.2006.
- Nosella, P. (2002). *A Linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança*. In: Os intelectuais na história da infância. FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moyses (Orgs.) São Paulo: Cortez.



- Pieper, C.; Chiggi, G & Chaves, P. M. (2018). Orientações para a docência na Educação Infantil e a constituição do conceito de espaço. *Holos*. [S.l.], v. 3, p. 272-288, set. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6903>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- Pistrak, M. M. (2009). *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão. Popular, 2009
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica*. 11ª. ed. revisada. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. & Duarte, N. (orgs.) (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Shulgin, V.N. (2013). *Rumo ao Politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Stetsenko (2017). *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. Cambridge University.
- Thompson, E. P. (2002a). *A formação da classe operária inglesa I (A árvore da liberdade)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Thompson, E. P. (2002b). *A formação da classe operária inglesa II (A maldição de Adão)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Vigotski, L. S. (2001). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Conde, S. F. & Hermida, J. F. (2021). Pedagogia histórico crítica e posicionamento ativista transformador na educação infantil. *Holos*. 37(8), 1-18.

SOBRE OS AUTORES

S. F. CONDE

Doutora em Educação pela UFSC e Pós Doutora em Psicologia e Educação Urbana pela City University of New York. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Serviço Social (PPGSS) da UFSC. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC) onde coordena o Grupo de Estudos Trabalho, Educação e Infância. Membro do HISTEDBR Nacional. E-mail: sorayafconde@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5271-6479>

J. F. HERMIDA

Uruguaio, naturalizado brasileiro. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UFPB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia



Histórico-crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho – membro do HISTEDBR Nacional. Contato:
jorgefernandohermida@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1963-4639>

Editor(a) Responsável: Francinaide Nascimento

