

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E DESESCOLARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DA BNCC À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

¹Marcela Figueira Ferreira

²Agercicleiton Coelho Guerra

RESUMO

Este artigo analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, problematizando seus fundamentos teórico-pedagógicos à luz da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético. O texto constitui recorte analítico de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, de natureza documental e bibliográfica, centrada na investigação dos pressupostos que orientam a organização curricular por campos de experiência e na concepção de ensino e aprendizagem presentes no documento. A análise indica que, ao privilegiar a centralidade das experiências, das interações e do protagonismo infantil, a BNCC tende a secundarizar a mediação docente e a transmissão sistematizada dos conhecimentos historicamente produzidos, promovendo uma redefinição da função social da escola nessa etapa da Educação Básica. Sustenta-se que tal orientação se articula a concepções pedagógicas vinculadas às pedagogias do “aprender a aprender” e a matrizes teóricas contemporâneas que relativizam a centralidade do conhecimento objetivo no currículo. Conclui-se pela necessidade de reafirmar a Educação Infantil como espaço de escolarização comprometido com a socialização do patrimônio cultural historicamente acumulado e com a formação omnilateral das crianças, especialmente daquelas oriundas da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Infantil; BNCC; currículo; pedagogia histórico-crítica; desescolarização.

1. Introdução

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988 e consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), constitui-se historicamente como campo marcado por disputas teóricas, políticas e pedagógicas acerca de sua função social. Superando gradativamente seu caráter assistencialista, essa etapa passou a integrar o sistema educacional brasileiro sob a perspectiva do direito à educação e da formação humana desde a mais tenra idade. Contudo, a consolidação desse reconhecimento não eliminou tensões em torno do lugar do ensino, do conhecimento e da escolarização na Educação Infantil.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, marcelaferreira8@gmail.com

² Professor adjunto da Universidade Vale do Acaraú - campus Ibiapaba, ageguerra@gmail.com

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, intensificou tais debates ao propor a organização curricular da Educação Infantil a partir dos chamados “campos de experiência” e dos “direitos de aprendizagem”, priorizando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica. Embora o documento afirme a articulação entre experiências infantis e conhecimentos historicamente produzidos, observa-se uma ênfase na centralidade da vivência e da participação da criança que suscita questionamentos acerca do lugar da mediação docente e da transmissão sistematizada do conhecimento nessa etapa.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a BNCC para a Educação Infantil à luz da pedagogia histórico-crítica, problematizando em que medida sua organização curricular pode contribuir para um processo de desescolarização dessa etapa da Educação Básica. Parte-se da hipótese de que, ao privilegiar a centralidade das experiências e das aprendizagens situadas no cotidiano, o documento tende a secundarizar o ensino enquanto prática intencional de transmissão do conhecimento sistematizado, redefinindo a função social da escola na infância.

A análise fundamenta-se no materialismo histórico-dialético como método de apreensão das determinações sociais que permeiam a formulação curricular contemporânea. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, centrada na análise do texto da BNCC (2018) e dialogando com autores da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, especialmente Saviani (2013), Duarte (2017), Pasqualini (2018) e Arce (2013). As categorias analíticas mobilizadas incluem função social da escola, mediação docente, conhecimento sistematizado e escolarização.

O texto organiza-se em três momentos principais. Inicialmente, discute-se a função social da escola e o lugar do conhecimento na perspectiva histórico-crítica, explicitando as bases teóricas que sustentam a análise. Em seguida, examina-se a organização curricular da Educação Infantil na BNCC, com ênfase na concepção de criança, nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência. Por fim, sistematiza-se a noção de desescolarização como categoria analítica para compreender as tendências contemporâneas que incidem sobre a Educação Infantil, indicando implicações para a prática pedagógica e para a formação docente.

2. Fundamentos Teóricos: Escola e Conhecimento na Perspectiva Histórico-Crítica

Antes de começarmos a abordarmos diretamente a Base Nacional Comum precede

compreender as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica que fundamenta este trabalho. Buscamos compreender como a perspectiva ontognosiológica do desenvolvimento superior da genericidade humana nos oferece estratégias na educação de crianças pequenas, tendo a ontologia e o materialismo histórico-dialético como eixos centrais na formação da humanidade. Tomamos a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica para guiar a discussão do que há de mais desenvolvido nas ciências, artes e filosofia para compor um currículo para a educação infantil que tenha por finalidade a formação humana. Destarte,

Tendo o materialismo histórico dialético como fundamento metodológico, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica nos apresentam o homem como um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano (MARTINS, 2016, p. 14).

Defender a educação escolar num processo revolucionário, desde a mais tenra idade, é compreendê-la a partir das contradições oriundas da sociedade capitalista. Entender que:

[...] por um lado, a plena socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico não poderá ser atingida pelo sistema educacional escolar no interior da sociedade capitalista; por outro, a superação da sociedade capitalista não pode prescindir da apropriação, pela classe dominada, dos conhecimentos que permitam a compreensão da dinâmica das relações sociais para além das aparências fetichistas e para além das ilusões tão largamente difundidas no cotidiano da sociedade atual. (DUARTE, 2017, s.p)

É nas bases psicológicas da psicologia histórico-cultural e pedagógicas da pedagogia histórico-crítica que defendemos que, a organização de um currículo para educação infantil, deve promover o:

[...] desenvolvimento omnilateral de todas as crianças. Tal proposição assenta-se na compreensão do papel decisivo do processo educativo para a humanização de nossas crianças desde tenra idade, que resulta no compromisso com um ensino desenvolvente. O conceito vigotskiano de obutchénie nos revela justamente que a fonte do desenvolvimento humano é, por excelência, a atividade compartilhada e orientada (ou instruída) por um par mais desenvolvido, que possa guiar o processo de apropriação pela criança das riquezas culturais humanas. Nesse sentido, o currículo representa um instrumento mediador da práxis pedagógica de importância ímpar, pois contempla e aponta os conceitos, práticas e sistemas conceituais de cada área do conhecimento ou da prática social que podem, a cada período do desenvolvimento infantil, provocar e fazer avançar o desenvolvimento do psiquismo, a serviço da produção da humanidade em cada indivíduo singular, como formula Dermeval Saviani. (PASQUALINI, 2018, p. 158)

Verificamos, portanto, que a proposta histórico-crítica visa resgatar o real papel

clássica da escola de socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade, porém “[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao saber elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013). Vigotski também defendia esse ato educativo intencional como fundamental para o desenvolvimento das crianças pois:

[...] os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica, há que se identificar no ato educativo sob quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos (MARTINS, 2011b, p. 218).

Ao defendermos um currículo para a educação infantil que possua como eixos o ensino e o conhecimento não pretende retroceder historicamente a concepção de criança ou desconsiderar as especificidades desse nível de ensino. A crítica que vem se construindo está no processo de descaracterização da função clássica da escola apresentada para esse nível de ensino e estereótipos negativos a tudo que é ligado ao conhecimento escolar.

3. A reconfiguração curricular da Educação Infantil na BNCC

A BNCC (2018) para a Educação Infantil reafirma a concepção de criança como “sujeito histórico e de direitos”, produtora de cultura e protagonista de seus processos de aprendizagem. Tal formulação, já presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), enfatiza a criança que brinca, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre o mundo.

Essa concepção, embora represente avanço frente a perspectivas assistencialistas ou maturacionistas, desloca o eixo organizador do currículo para a experiência vivida pela criança, privilegiando suas interações, interesses e manifestações espontâneas como ponto de partida do trabalho pedagógico. A aprendizagem aparece predominantemente associada à vivência e à participação em situações cotidianas, sendo reiterada a centralidade das interações e brincadeiras como eixos estruturantes.

Os seis direitos de aprendizagem propostos pela BNCC — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — estruturam o currículo da Educação Infantil. Embora o documento afirme a articulação entre experiências infantis e conhecimentos

historicamente produzidos, os direitos são formulados de maneira ampla, priorizando processos relacionais, afetivos e identitários.

Não se identificam, na formulação dos direitos, referências explícitas à transmissão de conteúdos culturais específicos ou à sistematização progressiva do conhecimento. O acesso ao patrimônio cultural da humanidade aparece de forma genérica, sem explicitação de critérios que orientem sua seleção, organização e aprofundamento.

À luz da pedagogia histórico-crítica, tal deslocamento merece problematização. Se, por um lado, reconhecer a criança como sujeito ativo é fundamental, por outro, a centralidade quase exclusiva da experiência pode implicar a secundarização da mediação docente e do acesso ao conhecimento elaborado. A experiência, quando não articulada a um trabalho pedagógico intencional orientado para a apropriação do saber sistematizado, tende a permanecer no plano do imediato e do cotidiano.

A ausência de referência mais precisa ao ensino enquanto mediação intencional levanta questões acerca da função social atribuída à escola na infância. Se o direito à aprendizagem não é acompanhado do direito ao ensino — entendido como ação deliberada do professor voltada à apropriação do conhecimento objetivo — corre-se o risco de deslocar a responsabilidade formativa para a espontaneidade das interações.

Assim, os direitos de aprendizagem, ao enfatizarem dimensões vivenciais, podem contribuir para uma concepção de currículo centrada no desenvolvimento de disposições e experiências, em detrimento da organização sistemática do saber.

Além dos direitos de aprendizagem, a organização do currículo por campos de experiência constitui uma das principais inovações da BNCC para a Educação Infantil. Ao propor uma alternativa à estruturação por áreas de conhecimento ou disciplinas, o documento busca preservar a especificidade dessa etapa, evitando a antecipação indevida de práticas próprias do Ensino Fundamental.

Essa forma de organizar o currículo da Educação Infantil busca afastar dela a característica escolarizante, do ensino por disciplinas, tornando os campos de experiência uma:

[...] alternativa — para o contexto particular da educação infantil — ao currículo em sua formatação clássica por disciplinas ou áreas de conhecimento. O rechaço à organização do currículo da educação infantil

por áreas de conhecimento configura, em nossa avaliação, uma suposta solução para preservar a especificidade da EI que na verdade expressa o ceticismo epistemológico diante da ciência e da possibilidade de conhecimento objetivo sobre a realidade, próprias do pensamento pós-moderno[...] (PASQUALINI, 2018, p. 164-165).

Entretanto, a substituição das áreas de conhecimento por campos de experiência suscita questões quanto ao lugar do conhecimento sistematizado. O conceito de “experiência” não é desenvolvido teoricamente no documento, permanecendo como categoria ampla e polissêmica. A ausência de definição mais rigorosa dificulta compreender como se dá, na prática, a articulação entre experiência vivida e conhecimento científico.

Embora a BNCC afirme que o currículo deve articular saberes das crianças e conhecimentos historicamente acumulados, tal articulação não é operacionalizada por meio de critérios claros de progressão conceitual. A ênfase recai na criação de ambientes e situações que favoreçam a exploração e a interação, atribuindo ao professor o papel de organizador de contextos, mais do que de mediador sistemático do saber.

Essa reorganização curricular pode ser interpretada como expressão de uma tendência mais ampla de flexibilização da forma escolar, na qual a estrutura disciplinar e a centralidade do ensino são relativizadas em favor de arranjos mais fluidos e experienciados.

Essa perspectiva tem dominado estudos sobre Educação Infantil. A premissa apresentada e defendida sempre é a da liberdade, onde a criança deve brincar livremente e ter papel central com quase nenhuma intervenção do adulto cabendo a este “sustentar e apoiar a jornada de aprendizagem das crianças” (FOCHI, 2019, p. 268), entendendo que seu foco “não é tanto planejar atividades para as crianças realizarem, mas criar as condições adequadas, ou satisfatórias, para que elas atuem” (FOCHI, 2013, p. 151).

A figura do professor na BNCC aparece associada à escuta sensível, ao acompanhamento das iniciativas infantis e à organização de ambientes favoráveis à aprendizagem. Ainda que se reconheça a necessidade de planejamento, a ênfase recai na criação de condições para que as crianças atuem, explorem e participem. Concordamos com Arce que devemos ser cuidadosos quando trazemos o ensino e o conhecimento como algo negativo,

Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz à aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso, a transmissão, reprodução,

imitação são essenciais. O ensino na educação infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor nas atividades com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando produzir um novo conhecimento, ao explorar com ela o mundo em que vivemos, o professor está interagindo e, ensinando (ARCE, 2013, p.36).

Na perspectiva histórico-crítica, a mediação docente não se reduz à organização de espaços ou à facilitação de experiências. Ela implica direção intencional do processo educativo, seleção criteriosa de conteúdos e intervenção sistemática voltada à formação de conceitos. A redução do papel do professor a acompanhante ou facilitador pode fragilizar sua função intelectual e pedagógica, esvaziando a especificidade da escola como espaço de transmissão cultural e deformando a identidade do professor.

4. Desescolarização e a redefinição da função social da escola

A noção de desescolarização, tal como mobilizada neste estudo, não se refere à extinção institucional da escola, mas à reconfiguração de sua função social. Trata-se de um processo no qual a especificidade da escola enquanto espaço de transmissão sistemática do conhecimento historicamente produzido tende a ser relativizada ou diluída em práticas centradas na experiência imediata, na vivência cotidiana e na espontaneidade dos sujeitos.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a escola distingue-se de outras instituições sociais precisamente por sua função específica: a socialização do saber sistematizado. Para Saviani, o trabalho educativo consiste na produção intencional, em cada indivíduo singular, da humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens (Saviani, 2013). Tal formulação pressupõe o reconhecimento da objetividade do conhecimento e da necessidade de mediação pedagógica deliberada para sua apropriação.

A objetividade do conhecimento não implica neutralidade, mas refere-se ao fato de que o saber científico, artístico e filosófico constitui síntese histórica das relações humanas com a realidade. Sua transmissão não pode ser reduzida à experiência espontânea, pois exige organização, seleção, progressão e intervenção consciente do professor. A escola, nessa concepção, organiza o acesso ao não-cotidiano, ao que ultrapassa a experiência imediata do aluno. Gramsci já defendia a importância da escola na superação de todo folclore através do conhecimento científico, postulando que:

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.. (GRAMSCI, 2001, p. 42-43).

Quando o currículo desloca seu eixo estruturante da transmissão sistemática do conhecimento para a valorização predominante da experiência vivida, da participação e da exploração, ocorre uma redefinição da forma escolar. A chamada “forma escolar” — entendida como organização específica do tempo, do espaço, dos conteúdos e da autoridade pedagógica — constitui mediação histórica que viabiliza o acesso ao saber elaborado. Sua flexibilização irrestrita pode implicar enfraquecimento da função formativa da escola.

No caso da BNCC para a Educação Infantil, a centralidade conferida às experiências e aos direitos de aprendizagem, associada à ausência de explicitação clara do ensino enquanto prática intencional, sugere uma inflexão na função atribuída à escola nessa etapa. Ainda que o documento mencione a articulação com conhecimentos historicamente acumulados, tal referência não se traduz em critérios consistentes de seleção e sistematização conceitual.

A desescolarização, nesse contexto, manifesta-se não pela negação formal da escola, mas pela relativização de sua especificidade. O professor tende a ser redefinido como organizador de ambientes e acompanhante das iniciativas infantis, enquanto o conhecimento sistematizado perde centralidade como eixo organizador do currículo. O risco que se coloca, especialmente para as crianças da classe trabalhadora, é a limitação do acesso aos bens culturais que não se encontram disponíveis de maneira espontânea no cotidiano.

Não se trata de defender a antecipação de conteúdos próprios do Ensino Fundamental ou a transposição mecânica de disciplinas para a Educação Infantil. Trata-se de afirmar que a especificidade dessa etapa não pode ser confundida com a negação do ensino. A mediação pedagógica, orientada por critérios científicos e pela compreensão do desenvolvimento infantil, constitui condição para que a aprendizagem promova saltos qualitativos, conforme demonstrado pela psicologia histórico-cultural. O currículo da educação infantil deve garantir a:

a:

[...] seleção dos conteúdos e formas de ensinar, a partir da organização do conhecimento científico, artístico e filosófico como objetos do ensino escolar tendo em vista o sujeito-destinatário do ato educativo, isto é, a quem se ensina, sem necessariamente implicar a negação das disciplinas científicas ou áreas de conhecimento como organizadores do currículo. (PASQUALINI, 2018, p. 157).

Assim, a crítica à desescolarização não se dirige à valorização da infância ou das interações, mas à dissociação entre experiência e conhecimento objetivo. Quando a experiência não é elevada à condição de mediação para a apropriação do saber elaborado, ela permanece circunscrita ao plano do imediato, limitando o potencial formativo da escola.

5. À guisa de reflexão

O presente estudo teve como objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, problematizando seus fundamentos à luz da pedagogia histórico-crítica, com ênfase na hipótese de que sua organização curricular pode contribuir para um processo de desescolarização dessa etapa da Educação Básica. A análise documental realizada evidenciou que, embora a BNCC reafirme o direito das crianças ao acesso ao patrimônio cultural da humanidade, a centralidade atribuída às experiências, às interações e ao protagonismo infantil redefine o lugar do ensino e da mediação docente no currículo.

Observou-se que a organização por campos de experiência, associada à formulação dos direitos de aprendizagem, privilegia dimensões relacionais e vivenciais, sem explicitar de forma consistente os critérios de seleção, sistematização e progressão dos conhecimentos a serem apropriados pelas crianças. Tal configuração não implica a negação formal do ensino, mas sinaliza uma reorientação da função social da escola, na qual a transmissão intencional do saber elaborado tende a perder centralidade frente à valorização do cotidiano e da experiência imediata.

À luz da pedagogia histórico-crítica, a escola distingue-se de outras instâncias educativas justamente por sua responsabilidade na socialização do conhecimento sistematizado. A relativização dessa função pode limitar o acesso das crianças, especialmente da classe trabalhadora, aos bens culturais que não se encontram disponíveis de modo espontâneo em seus contextos sociais. Nesse sentido, a crítica aqui formulada não se dirige à valorização da infância, das interações ou das especificidades do desenvolvimento infantil, mas à dissociação entre experiência e conhecimento objetivo que pode fragilizar o trabalho educativo.

Reafirma-se, portanto, a necessidade de compreender a Educação Infantil como parte integrante da escolarização, sem que isso signifique antecipação indevida de conteúdos próprios do Ensino Fundamental. Trata-se de defender a presença do ensino enquanto mediação intencional, orientada por critérios científicos e pedagógicos, capaz de promover a formação de conceitos e a ampliação das possibilidades de compreensão da realidade.

Por fim, destaca-se que a BNCC é um documento atravessado por tensões e disputas, não podendo ser reduzido a uma formulação homogênea. A análise empreendida indica a importância de aprofundar investigações acerca das implicações concretas de sua implementação nas práticas pedagógicas, bem como de examinar como professores e sistemas de ensino têm interpretado e operacionalizado os campos de experiência. Tais estudos podem contribuir para o fortalecimento de uma Educação Infantil comprometida com a formação humana em sua dimensão crítica e emancipadora.

Referências bibliográficas

ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2017. E-book.

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

MARTINS, Lígia Marcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. p. 43-57.

MARTINS, Lígia Marcia et al. Introdução. In: MARTINS, Lígia Marcia et al, (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 1-9.



XVI FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

27 a 30 de maio 2026 - Sertão Central - Quixadá - CE.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru-SP. *Revista Espaço do Currículo*, [s. l.], v. 2, n. 11, p. 154-167, 31 ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39616>.

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



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

**Associação Nacional de
Pedagogos em Graduação**