

Contribuições da pedagogia socialista para a educação da infância no movimento dos trabalhadores rurais sem terra

Soraya Franzoni Conde
Maicon Jackson Costa

Resumo


A discussão sobre a concepção de educação e de educação infantil orientada pelos pressupostos educacionais socialistas influencia as práticas e produções teóricas que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desenvolveu em suas três décadas de existência. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da Pedagogia Socialista para a concepção de educação infantil do MST e, para isso, apresenta convergências entre a concepção de infância e de educação dos autores da Pedagogia Socialista e a proposta educativa para a educação infantil do MST. Para tal, adota como metodologia a pesquisa bibliográfica, com a revisão dos autores precursores da concepção moderna de infância (ARIÈS, 1981; POSTMAN, 1999; MELLO, 2007; KLEIN 2009), da Pedagogia Socialista (SUSCHUDOSLSKI, 1978; PISTRÁK, 2000, 2009; SHUGIN, 2013; FREITAS, 2017) e a concepção do MST para a educação de crianças (CALDART, 2000; MST, 2004, 2005; DALMAGRO, 2010). Dentre as principais conclusões, destacamos que as bibliografias revisadas entendem a criança e a sua educação como produtos das relações sociais historicamente construídas. A criança, embora tenha funções psicológicas distintas das dos adultos, está inserida na mesma sociedade, por isso é ilusória a tentativa de separá-la das relações de produção e reprodução da vida social concreta.

Palavras-chave: Pedagogia Socialista. Educação Infantil. MST.

Soraya Franzoni Conde

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC


E-mail: sorayafconde@gmail.com

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

Maicon Jackson Costa

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

E-mail: maiconmstpr@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4702-411X>

Recebido em: 25/01/2018

Aprovado em: 03/06/2019



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54987>

Abstract**Contributions of socialist pedagogy for childhood education in the MST**

The discussion about the conception of education and child education guided by the socialist educational presuppositions influences the practices and theoretical productions that the Landless Rural Workers Movement (MST) has developed in its three decades of existence. This article presents convergences between the conception of childhood and the education of the authors of the Socialist Pedagogy and the educational proposal for the MST children's education. For this, the bibliographical research with the revision of the precursors of the modern conception of childhood (ARIÈS, 1981; POSTMAN, 1999; KLEIN 2009; MELLO, 2007), of the Socialist Pedagogy (PISTRAK, 2009, 2000, SUSCHUDOSLSKI, 1978; SHUGIN, 2013) and the design of the MST (MST, 2004; 2005; CALDART 2000; DALMAGRO, 2010) for the education of children. Among the main conclusions, we emphasize that the revised bibliographies understand the child and his education as a product of historically constructed social relations. The child, although it has different specificities from adults, is inserted in the same society, and therefore, the attempt to separate it from the relations of production and reproduction of concrete social life is illusory.

Keywords:

Socialist
Pedagogy, Early
Childhood
Education, MST.

Resumen**Contribuciones de la pedagogía socialista para la educación de la infancia en el MST**

La discusión sobre la concepción de educación y de educación infantil orientada por las premisas educativas socialistas influye en las prácticas y producciones teóricas que el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra –MST– desarrolla en sus tres décadas de existencia. Este artículo presenta convergencias entre la concepción de infancia y de educación de los autores de la Pedagogía Socialista y la propuesta educativa para la educación infantil del MST. Para ello, se adopta como metodología la investigación bibliográfica con la revisión de los autores precursores de la concepción moderna de la infancia (ARIÈS, 1981; POSTMAN, 1999; KLEIN 2009; MELLO, 2007), de la Pedagogía Socialista (PISTRAK, 2009; 2000; SUSCHUDOSLSKI, 1978; SHUGIN, 2013) y la concepción del MST (MST, 2004, 2005, CALDART 2000, DALMAGRO, 2010) para la educación de los niños. Entre las principales conclusiones, destacamos que las bibliografías revisadas entienden al niño y su educación como producto de las relaciones sociales históricamente construidas. El niño, aunque tiene especificidades distintas de los adultos, está inserto en la misma sociedad, y por eso es ilusorio el intento de separarlo de las relaciones de producción y reproducción de la vida social concreta.

Palabras-clave:

Pedagogía
Socialista,
Educación
Infantil, MST

Introdução

Com o advento da modernidade, tornou-se lugar-comum a concepção idealista acerca do nascimento de um sentimento amoroso para com as crianças nos estudos acerca da infância e da educação. Tal sentimento seria o berço do lugar socialmente ocupado pelas crianças na atualidade, no qual, após avanços científicos e legislativos na área, passaram a gozar de direitos e a ter locais próprios com infraestrutura e pessoal específico para serem educadas. Contrariando tais explicações, com base na realidade contraditória do sistema capitalista, encontram-se os autores marxistas, no caso deste texto (sem desmerecer as contribuições de outras correntes, enfoques e abordagens), especificamente aqueles dedicados à elaboração de uma Pedagogia Socialista. Tais autores trazem uma contribuição importante para a educação infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, conseqüentemente, para a educação infantil do campo.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da Pedagogia Socialista para a concepção de educação infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Ele é fruto das leituras realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e no Grupo de Estudos Trabalho, Educação e Infância vinculado ao Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC). Partimos dos autores considerados precursores da concepção moderna de infância (ARIÈS, 1981; POSTMAN, 1999) e da Pedagogia Socialista (SUSCHUDOSLSKI, 1978; PISTRAK, 2000, 2009; SHUGIN, 2013), de estudiosos contemporâneos da infância (MELLO, 2007; KLEIN, 2009, 2012), de contemporâneos da Pedagogia Socialista (CALDART, 2000; NOSELLA, 2002; DALMAGRO, 2010; FREITAS, 2017) e da concepção de educação e educação infantil do MST (CALDART, 2000; MST, 2005; DALMAGRO, 2010).

Compreendemos que é na vida real e em meio às contradições a ela inerentes que o ser humano se constitui. As relações de trabalho e as transformações históricas que fizeram emergir a concepção moderna de infância influenciam a forma como o MST concebe e educa as crianças no contexto de suas lutas e nos estudos acerca da temática realizados por seus membros. A preocupação do Estado com a educação e a proteção legal das crianças ultrapassam a barreira do sentimento, ou seja, do nascimento espontâneo e idealista de um suposto sentimento de infância (ARIÈS, 1981). Na realidade, são as transformações no mundo do trabalho e no modo de produção da vida que culminam na necessidade de proteger as crianças da exploração pelo trabalho na sociedade capitalista (CONDE, 2012).

O texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos a concepção moderna de infância a partir da perspectiva dos estudos no mundo do trabalho, em seguida os princípios da Pedagogia Socialista e suas proposições para a educação de crianças em diferentes momentos históricos e, por último, a concepção do MST sobre a educação infantil. Nas considerações finais, indicamos as convergências encontradas, com vistas à educação *omnilateral* do ser humano.

A emergência do conceito moderno de infância a partir das transformações no mundo do trabalho

O advento da propriedade privada, consolidada com a ascensão da burguesia ao poder no século XVIII, culminou na divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, entre os detentores dos meios e dos instrumentos de trabalho e aqueles “livres como pássaros” para vender a própria força de trabalho (MARX, 1988, p. 263). A divisão da sociedade em duas classes fundamentais foi determinante para o desenvolvimento da educação sob o prisma das relações sociais capitalistas e acabou por conceber a criança como um sujeito social diferente dos adultos.

Muitos autores se preocuparam, ao longo da história, em explicar as mudanças sociais que acabaram por conceber as crianças como uma categoria social diferente dos adultos ou que fizeram surgir o famigerado ‘sentimento de infância’. Contudo deter-nos-emos aqui – já que não é nossa intenção fazer um resgate histórico acerca das teorizações sobre o surgimento do conceito infância – nas contribuições de Philippe Ariès (1981) e Neil Postman (1999), por entendermos que estes autores dão uma importante contribuição para o entendimento do tema e, ao mesmo tempo, apontam elementos que carecem de explicação (KLEIN, 2009).

A obra *História social da criança e da família*, de Ariès (1981), assim como *O desaparecimento da infância*, de Postman (1999), discutem amplamente o surgimento do que se convencionou chamar “sentimento de infância”. Klein (2009) aponta que tais autores contribuem com a identificação de aspectos sociais para o conceito moderno de infância, em oposição ao adulto, deformado pelos vícios sociais:

O surgimento de um sentimento amoroso pela criança; o interesse moral pela criança; a questão do advento da imprensa e a instituição de um universo de diálogo e informações impenetráveis para a criança não letrada; o papel do Estado, colocando a criança em um posto privilegiado ao assumir a responsabilidade pela sua educação; a afirmação da individualidade; a noção de uma criança virtuosa em oposição ao adulto deformado pelos vícios sociais. (KLEIN, 2009, p. 10).

Conforme Klein (2012), tais autores limitam-se a uma abordagem “culturalista”, voltada ao estudo das “mentalidades”, restringindo-se ao fenômeno aparente em si. Ainda segundo a autora, a abordagem adotada por Ariès (2006) prima pela análise da vida e da criança burguesas, descoladas das relações de produção. Para Klein (2012), a criança de Ariès não é a mesma criança das fábricas, que tinha sua vida tomada pelo trabalho e, muitas vezes, o seu corpo deceitado.

O avanço da industrialização nos séculos XVI e XVII incorporou também o trabalho das mulheres e das crianças acima de seis anos. Neste contexto, como destaca Nosella (2002), milhares de braços tornaram-se subsídios necessários à produção capitalista, que procurava dedos pequenos e ágeis, crianças pequenas com aparência de maiores, cujo trabalho era mais barato que o dos adultos.

Reiteramos que a preocupação do Estado com a educação e a proteção legal das crianças ultrapassam a barreira do sentimento, ou seja, estão muito mais atreladas às questões objetivas, de organização da produção em sociedade, do que às questões subjetivas (amorosidade). A Revolução Industrial marcou a consolidação social capitalista e foi caracterizada pela passagem de um modo de vida majoritariamente rural ao modo de vida urbano-industrial. A produção campesina se transformou em produção fabril, e os camponeses, tornados proletários, “[...] foram lançados à imundície dos becos onde se

amontoavam, sem nenhuma privacidade” (KLEIN, 2010, 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 (KLEIN, 2010, p. 13).

Nesse período, atrelado ao desenvolvimento científico-tecnológico da sociedade emergente, a educação passou a assumir 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 (1998, 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.” Datam dessa época as legislações sanguinárias que perseguiram mendigos, vagabundos e expropriados, obrigando-os, pelo açoite, pela mutilação e a ameaça de morte, à forma exploradora e industrial de trabalho nas grandes cidades europeias (MARX, 1988). Um dos alvos desta ideologia foram as crianças, pois a educação consentânea à moral e à cultura capitalistas precisa ser introjetada nas crianças desde a mais tenra idade, com vistas à formação de indivíduos passivos e obedientes à ordem social vigente, bem como à formação/qualificação do trabalhador futuro e necessário à indústria.

A invenção da imprensa, ao mesmo tempo em que cria o que Ariès (1981) e Postman (1999) chamam uma barreira ou obstáculo entre o mundo dos adultos e o das crianças não letradas, também exclui a maioria da população adulta do acesso às informações escritas. Segundo Klein (2010), não só as crianças ficaram alheias ao mundo letrado mas também os adultos analfabetos, que constituíam a maioria da população.

Com o advento da mecanização, que dispensa, em parte, a força muscular masculina e adulta, o trabalho infantil e o feminino se tornaram cada vez mais necessários e preferidos, devido aos baixos salários pagos a crianças e mulheres (*cheap labor*). Abriu-se, dessa forma, um 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, 2002, p. 451).

Ao mesmo tempo em que o trabalho fabril consumia a vida e a saúde de adultos e crianças, a família sofria transformações irreversíveis, pois seus membros ficaram mais dispersos devido à longa jornada de trabalho nas fábricas. De acordo com Klein (2009, p. 50):

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.

Em termos educacionais, a família deixaria de ser a grande responsável pela formação da criança e passaria a dividir esta responsabilidade com o Estado, que, por sua vez, assumiu a incumbência de preparar os sujeitos para o novo modo de produção e a escola para dar conta dessas mudanças.

O novo modo de vida da sociedade industrial demandava uma educação desvinculada da Igreja, e “[...] a instituição da escola como local privilegiado da aprendizagem reflete as mudanças nas formas de produção da vida, que deixa de ser artesanal e individual e passa a ser coletiva” (CONDE, 2012, p. 62). Concomitantemente, a especialização do trabalho exercia forte influência nos objetivos da educação para a formação do ser humano. Além disso, era necessário preservar as crianças no presente com vistas ao adulto produtivo do futuro. Explorá-las desenfreadamente desde a tenra idade poderia comprometer a viabilidade futura do próprio sistema, que tem na exploração da força de trabalho seu elemento fundante. A exploração precoce no trabalho, dada a fragilidade física e psicológica das crianças, acarreta problemas sérios à sua saúde e ao seu desenvolvimento, tal como denunciavam os estudos médicos e psicológicos pioneiros da época. É essa complexa relação entre trabalho e educação, acompanhada dos avanços científicos da época, que colocou a criança como uma categoria social diferente dos adultos e necessitada de proteção, cuidado e educação especializada.

De acordo com Conde (2012, p. 66), “[...] é a partir da legislação fabril que as escolas se tornam uma necessidade para o ensino de generalidades às crianças da classe trabalhadora, além de atuarem favoravelmente à disciplina e aversão à preguiça”. Nesse contexto, a força de trabalho infantil, ao ter que dividir o tempo de ocupação das crianças com a obrigatoriedade escolar, tornou-se menos lucrativa e, portanto, dispensável pelo capital. Sobre esse processo ao fim do qual as crianças perderam seu lugar na produção fabril, Alves (2005) destaca:

A ex-criança de fábrica, tendencialmente, se metamorfoseia em criança da escola. A escola transformou-se ao se constituir numa instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também aos filhos recém-desempregados dos trabalhadores. (ALVES, 2005, p. 140, grifos no original).

A legislação trabalhista, em parte conquistada pelos trabalhadores, em decorrência da luta organizada contra o grande número de crianças que perdiam suas vidas nas fábricas e devido à preocupação dos próprios industriais, que temiam que seus excessos pudessem obstar a reprodução da força de trabalho, passou a fazer exigências legais e a criar regras para o uso da força de trabalho infantil. Uma dessas regras era que a empresa empregadora se responsabilizasse pela sua escolarização. Conforme Klein (2010, p. 14):

O Estado, no seu papel primordial de garantir a propriedade privada e a acumulação capitalista, juntou-se com os setores fabris para proteger o capital de seu próprio excesso e, ao mesmo tempo, manter em níveis convenientes os resultados da luta dos trabalhadores por condições menos degradantes de trabalho.

Essas mudanças nos planos econômico, político e social conceberam a criança como uma categoria social diferente dos adultos, e, concomitantemente, nasceu a ideia de infância como tempo de preparação. Segundo Kramer (1982, p. 18):

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, à 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.

Diante do debate realizado neste item, entendemos que foi o desenvolvimento das forças produtivas, resultante no modo capitalista de produção, o elemento essencial da necessidade de proteção e reconhecimento da alteridade das crianças em relação aos adultos. Escola e fábrica nasceram juntas (MANACORDA, 2006). A instituição escolar e as leis oriundas das lutas dos trabalhadores fabris afastaram as crianças da exploração capitalista desenfreada, estabelecendo idade mínima para o trabalho, escolaridade obrigatória e tipos de atividades considerados ‘menos piores’ para crianças e adolescentes. Nesse sentido, concluímos que o sistema capitalista acabou encontrando formas legais e respaldadas pelos avanços científicos para explorar a força de trabalho.

Nesse mesmo período histórico – séculos XVIII, XIX e XX –, concomitante à disseminação hegemônica da escola e da infância, aflorou a Revolução de 1917 na Rússia, de onde emergiu uma concepção de educação, de sociedade e de infância contrária à forma capitalista pautada na exploração da força de trabalho e na existência de classes sociais opostas, com ênfase no processo de humanização do ser social e de construção de uma sociedade sem classes. Nessa sociedade, a criança não foi apartada do processo social, pois a humanização do ser humano tem suas bases no caráter educativo, humanizador e *omnilateral* do trabalho e nas relações sociais a ele subjacentes.

A concepção de educação e de educação infantil construída no período revolucionário da União Soviética

As transformações sociais vividas na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) após a Revolução de 1917 exigiam uma educação que contribuísse para edificar a nova forma social em curso. Cabia às novas gerações a tarefa de criar a sociedade comunista. Para que esse ideal fosse possível, a principal tarefa no momento pós-Revolução foi *ensinar o comunismo*, e, para tal, o ensino, a formação e a educação das novas gerações foram fundamentais. Krupskaya, em um de seus escritos sistematizados por Freitas (2017), destaca que o objetivo central da escola era desenvolver nas crianças as bases da visão materialista e a compreensão da vida, para mudá-la radicalmente. Era preciso aprender a trabalhar coletivamente. As bases sob as quais tais escolas deveriam se constituir estavam no trabalho, na indústria e na formação do pensamento científico geral, o que estava distante da escola livresca iluminista. Segundo essa orientação, não basta interpretar ou contemplar a vida; é preciso atuar para transformá-la, pois, como aponta Marx (2002, p. 87, grifo no original), os homens “[...] começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado pela sua organização corporal”.

Partindo das condições reais de existência em sua historicidade, o germe da educação socialista é propiciado pela relação entre o trabalho físico e o intelectual. A indústria é que oferece as condições para que todos os seres humanos, a partir de certa idade, relacionem o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só para intensificar a produção social mas sobretudo como método que permite produzir homens plenamente desenvolvidos (MARX, 2002).

Conforme Suschudolski (1978), Pistrak (2009) e Shulgin (2013), o ensino na perspectiva socialista necessita de uma vinculação efetiva com a realidade e a atualidade, visando a formas de intervenção concretas e transformadoras da sociedade. A escola não deve criar uma realidade artificial para ensinar, mas sim conectar-se profundamente ao real e

relacionar-se com a atividade concreta humana, rompendo com a histórica divisão social do trabalho entre os que pensam e os que executam.

Nesse sentido, a escola socialista rompe com a escola tradicional positivista e capitalista, pensada na lógica para o trabalho produtivo. Ela prevê uma formação *omnilateral* para a emancipação humana, na qual todos(as) possam aprender a comandar e a obedecer, a pensar e a executar. Nela, além de trabalhar e satisfazer as necessidades imediatas, os seres humanos podem fazer arte, política e/ou ciência, com igualdade entre homens e mulheres e sem classes sociais antagônicas. Nessa forma social, as crianças não precisam ser apartadas e protegidas da vida adulta, pois esta não se desenvolve em péssimas e exploratórias condições. Assim, as crianças fazem parte do processo de socialização mais amplo e compreendem, pela vivência e pela participação social, o papel que ocupam e/ou ocuparão na sociedade.

Outro aspecto fundamental e diferenciador em relação às formas capitalistas e individualistas de educação diz respeito à auto-organização estudantil. Compete à escola estimular e propiciar situações de participação política das crianças e dos adolescentes em tomadas de decisões, com vistas a modificar a realidade, resolver problemas e obter conquistas. Dessa forma, rompe-se com o tradicional autoritarismo da escola centrada apenas no professor.

Além da participação democrática em discussões e tomadas coletivas de decisão, o trabalho coletivo autogestionário é fundamental, pois nele todos se reconhecem como parte da coletividade, das tomadas de decisão, das execuções e, dessa forma, superam a dimensão classista alienante do trabalho. As crianças participam desse processo não de forma explorada, mas compreendendo o modo de produção material da existência. Aprendem a lutar, decidir e escolher pela experiência e pela vivência. Nesse sentido, a participação da criança se dá pela vivência observadora, pela atuação em atividades que respeitem sua fragilidade física e psicológica – típica de seres humanos de pouca idade.

Por último, a dialética é a força motriz dessa concepção de educação. Assim, a contradição, as crises, as rupturas, a revolução e as críticas não são coisas ruins a serem combatidas na escola e na sociedade. Pelo contrário, são as molas propulsoras do avanço social e do desenvolvimento do sujeito.

Após o resgate sintético das principais contribuições dos precursores da Pedagogia Socialista (SUSCHUDOLSKI, 1978; MARX, 2002; PISTRÁK, 2009; SHULGIN, 2013; KRUPSKAYA, 2017) para a educação (conexão com a realidade, formação *omnilateral* para o desenvolvimento humano pleno, fim das classes sociais, auto-organização estudantil e dialética como força motriz), destacamos aspectos que demarcam as concepções de infância e criança ancoradas na perspectiva teórica marxista com as principais contribuições fornecidas pelo socialismo.

O socialismo e a educação da criança

Segundo Nosella (2002), as principais contribuições do socialismo para a educação da criança podem ser divididas em três períodos: o socialismo utópico, período que foi da Revolução Industrial até a publicação do *Manifesto comunista*, em 1848, representado por pensadores utópicos como Fourier, Owen, Cabet, Saint-Simon, entre outros; o socialismo científico, caracterizado pelo período que entre a publicação do *Manifesto comunista* até a ascensão de Stálin ao poder, representado por Marx e Engels, Lênin e Krupskaya, Stálin,

Makarenko, entre outros; o socialismo investigativo, que teve início com a crescente divulgação dos textos gramscianos e se estende até aos dias atuais, caracterizado pelas contribuições de Gramsci, Vigotski e do Instituto de Psicologia de Moscou.

Com o processo de industrialização, o trabalho da criança passou a ser reconhecido e considerado uma necessidade, conforme destaca Nosella (2002, p. 134):

Foi uma legislação que, num primeiro momento, obrigou a criança a trabalhar e, mais tarde, após o desenvolvimento da grande indústria, a liberou do trabalho. Os movimentos e os programas socialistas utópicos ou pré-marxianos se organizam e formulam programas sociais com base nesta realidade: ora os industriais urbanos utilizavam inescrupulosamente a mão de obra infantil, ora a dispensavam quando a maquinaria a substituísse. Num caso e no outro, as crianças eram exploradas, abandonadas e malcuidadas. (NOSELLA, 2002, p. 134).

Nesse período, em que as mães, antes responsáveis por cuidar do lar e dos filhos, foram consumidas pelo trabalho fabril, surgiu a necessidade de criar espaços em que as crianças da classe trabalhadora pudessem ser deixadas durante a jornada de trabalho. Segundo Nosella (2002), não houve um socialista utópico, a favor ou contra o progresso industrial, que não tenha pensado uma política educacional visando sanar os problemas de sua época. “Fourier, por exemplo, cria os famosos *Falanstérios* [...], nessas comunidades o trabalho perderia o caráter de obrigação e se tornaria como um jogo de criança” (NOSELLA, 2002, p. 136-137). Apesar de a experiência não ter se firmado e apresentar inconsistências teóricas,

[...] não quer dizer que não tenha contribuído para a elaboração de uma pedagogia infantil que resgatasse o valor do homem em geral e da infância em particular. Com efeito, as crianças, aos poucos, são vistas por todos os educadores não mais como adultos em miniatura e sim como cidadãos e, até mesmo, “pais dos adultos”. (NOSELLA, 2002, p. 137).

Outro socialista utópico que contribuiu para a criação de espaços de atendimento às crianças, considerado o pai da educação infantil, foi o industrial inglês Robert Owen. Ele criou ao redor de suas fábricas as classes de asilo, que posteriormente foram chamadas escolas maternas. Segundo Nosella (2002, p. 137), “[...] educar as crianças nessas escolas maternas significava formar o novo homem socialista industrial”. Tal experiência extrapolou as barreiras da Inglaterra e serviu de inspiração para outras experiências, como a do padre italiano Ferrante Aporti, que abriu classes de asilo na Itália, apesar de ter sofrido várias sanções da parte mais conservadora da Igreja. A experiência de Étienne Cabet, segundo Nosella (2002, p. 138), “[...] foi um projeto orgânico e complexo de âmbito nacional, rigorosamente comunista, porque excluía qualquer tipo de propriedade pessoal”. Na sua obra *Voyage en Icarie* (1840), ilustrava uma imaginária terra de nome Icaria, na qual se ministrava para todas as crianças uma instrução elementar integral. Assim, todas as experiências do período estavam engajadas num movimento chamado saint-simonismo, cuja questão central residia na abolição da propriedade privada, “[...] que devia ser concebida como uma Associação de Trabalhadores” (NOSELLA, 2002, p. 139).

Foi em meio a este contexto que as experiências revolucionárias destinaram a Max e Engels – precursores do socialismo científico – a incumbência de estudar as iniciativas dos socialistas utópicos, a fim de identificar seus erros e agregar a elas bases científicas. Qualquer programa de educação socialista pensado enquanto perdurasse o capitalismo teria caráter

assistencial, visando aplacar o sofrimento inevitável das crianças. Influenciados pelo Iluminismo e pela alta capacidade produtiva industrial emergente na época, Max e Engels defendiam que a educação do novo ser humano deveria combinar trabalho produtivo e ensino:

Com efeito, influenciado pelo vislumbamento iluminista diante dos “milagres” da indústria, Marx deslocava a centralidade dos espaços pedagógicos, até então representados pela família e pela sala de aula, para a fábrica. Ele percebia que, de um lado, a família e as escolas burguesas estavam desmoronando, enquanto, do outro lado, mesmo com toda exploração, as fábricas aprimoravam a divisão do trabalho e faziam da ciência e da técnica suas bases revolucionárias, exigindo do operário maior cultura, maior versatilidade técnico-profissional e, conseqüentemente, forçando o Estado a abrir escolas politécnicas, profissionais e agrícolas úteis [...] não restava a Marx e Engels outra alternativa que concluir pela combinação de ensino profissional e trabalho produtivo, fazendo dessa combinação o fundamento pedagógico da escola socialista. (NOSELLA, 2002, p. 142-143).

Apesar de todos os relatos de que os espaços de atendimento às crianças da época eram precários, mal acomodados em ambientes insalubres e com professores sem a mínima preparação, Marx e Engels afirmavam que era possível vislumbrar o “germe da educação futura”, combinando a educação física com os trabalhos produtivo e intelectual.

Engajados nesta mesma corrente teórica estão os autores do marxismo ou socialismo investigativo. Eles expressam uma “[...] postura moral e intelectual de quem prioriza, entre os valores sociais, a igualdade e a justiça e se inspira nas investigações acadêmico-científicas, no método dialético historicista” (NOSELLA, 2002, p. 151).

Gramsci, conforme Nosella (2002), é o marco da produção do marxismo investigativo, entendido como método de investigação, porque critica o determinismo histórico e o burocratismo do partido socialista. A escola unitária de Gramsci é pautada pelo trabalho moderno como princípio, ou seja, que articula trabalho produtivo e formação intelectual e pedagógica a partir da formação de uma cultura desinteressada, fruto do exercício do método investigativo, que possibilita desencadear em cada pessoa o processo de autoidentificação histórica, de tomada de posse/consciência de sua personalidade. Desse modo, “[...] a escola infantil, fundamental e média, deve ser unitária, de cultura geral, porém moderna, voltada à compreensão do atual mundo da produção tecnológica” (NOSELLA, 2002, p. 154). Sobretudo, porque o espírito industrial é também um clima cultural que envolve toda a sociedade, criando valores, necessidades, costumes, hábitos e produtos próprios.

Nesse sentido, o trabalho industrial fundamentará pedagogicamente até mesmo as pré-escolas. O objetivo último da escola socialista moderna é a liberdade edificada a partir das bases materiais. Esta escola de formação geral, embasada no humanismo moderno, é comparada por Gramsci ao humanismo de que Leonardo da Vinci fora o grande representante e tida como aquela capaz de formar o artista, o criador, o pensador, o político e o técnico.

O socialismo investigativo contesta o espontaneísmo pedagógico na formação da criança, pois a orgânica relação da criança com o mundo que a circunda e com o momento histórico em que vive representa uma das reconhecidas características da Pedagogia Socialista.

A criança, sua fantasia, sua inteligência e seu desenvolvimento são realidades históricas, pois o ambiente geral, os estímulos concretos, o clima cultural, os hábitos, os valores e as imagens mudam de época em época. [...] A criança é uma realidade original, mas não é uma ilha, nem um anjo descido dos céus, menos ainda

uma pura massa de instintos animais que devemos dobrar e adaptar ao ambiente. (NOSELLA, 2002, p. 157).

O Instituto de Psicologia de Moscou contribui significativamente para o avanço da Pedagogia Socialista, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da criança integrado às relações sociais. Um dos autores que colaborou com essa concepção foi Vigotski, que, influenciado pelo pensamento socialista, buscava, por meio de suas pesquisas, a construção do “novo homem” comunista, que superasse a subserviência à burocracia e ao Estado. Em contraposição ao naturalismo biológico do desenvolvimento infantil, afirmava que o desenvolvimento da criança é cultural, pois “[...] é impossível estudar o desenvolvimento da criança sem lutar pelo desenvolvimento de todas elas” (NOSELLA, 2002, p. 159).

Os pressupostos psicológicos contribuem para afirmar e complementar a dimensão pedagógica da formação humana integral, estabelecendo como científicos os princípios da Pedagogia Socialista, na qual “[...] a dimensão social é a base e o fundamento do desenvolvimento da criança individual e que se introduz no âmbito das relações sociais através do jogo” (NOSELLA, 2002, p. 159) e dos demais processos educativos, entre os quais o desenvolvimento da linguagem. A criança, embora tenha estruturas físicas e psicológicas distintas das dos adultos, está inserida no mesmo mundo que eles, por isso é ilusória a tentativa de separá-la das relações de produção e reprodução da vida social concreta, como já ressaltamos anteriormente.

Diante do exposto, destacamos as principais contribuições do socialismo para a reflexão sobre a educação do novo ser humano. Desde o socialismo utópico, passando pelo científico e pelo investigativo, percebemos que o trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas são bases fundamentais da proposta de educação elaborada pelos pensadores socialistas. A ênfase no trabalho industrial combinado à educação das crianças e dos adolescentes não é apenas sinônimo do vislumbre iluminista com a indústria. É a constatação da potencialidade produtiva industrial, o que é bem diferente da defesa da exploração do trabalho precoce como algo virtuoso e edificante desde a tenra idade. A história não anda em ‘marcha a ré’. As novas gerações partem dos avanços conquistados pelas gerações mais experientes. A grande indústria, berço da exploração de mulheres e crianças pelo capital, é capaz de uma produção incomensurável de mercadorias feitas para a satisfação das necessidades humanas. E, por produzir mais em menos tempo, permite a satisfação das necessidades imediatas e possibilita a todos os seres humanos, numa sociedade sem classes sociais, a existência de tempo livre para ser preenchido com arte, política, ciência, esporte,

lazer, brincadeira e preguiça. Nesse sentido, somente partindo do que há de mais avançado em termos de desenvolvimento das forças produtivas é que a educação socialista e comunista pode se edificar.

A educação infantil no Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra

Se não é possível separar as crianças das relações sociais de produção e de reprodução da vida concreta, a compreensão da proposta de educação para as crianças do MST requer contextualizar o movimento e os motivos/necessidades que o constituem.

A adesão ao MST é feita pela necessidade comum de conquistar um pedaço de terra e, assim, adquirir melhores condições de existência/sobrevivência para toda família sem-terra. O cotidiano de luta, de enfrentamento e de vivência no coletivo do MST torna-se educativo para os sujeitos envolvidos no processo. Para Caldart (2000, p. 199), não é possível olhar para a formação dos sem-terra sem compreender o MST como o principal sujeito pedagógico, constituindo “[...] uma coletividade em movimento que é educativa, e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem”.

Ao fazer a luta pela terra, o MST também incorpora a luta pelo direito à educação, justamente por ser um movimento massivo, constituído de famílias que, ao se juntarem, trazem consigo muitas crianças em idade escolar. A falta ou a dificuldade de acesso à escolarização trouxe para o seio do Movimento, já nas primeiras ocupações realizadas no Brasil, o debate sobre a questão educacional. Aos poucos, o MST foi assumindo a educação como mais uma bandeira de luta, juntamente com a luta pela terra: “Acampamento e assentamento dos sem-terra do MST *têm que ter escola*” (CALDART, 2000, p. 145, grifos no original). Entretanto não basta somente trazer a escola para dentro do acampamento, pois esta escola precisa ser diferente, precisa de uma proposta pedagógica específica, que englobe as peculiaridades e garanta uma formação com elementos diferenciados para os sujeitos que fazem parte do Movimento, de acordo com a projeção social pretendida.

A proposta educacional elaborada pelo MST tem suas raízes na educação popular, orientada pelas práticas dos movimentos sociais (de orientação comunista, socialista e anarquista) das décadas de 1950 a 1960, que desenvolviam práticas educativas sem a orientação pedagógica do Estado. As práticas educativas não formais, principalmente as de educação popular, sistematizadas na pessoa de Paulo Freire, são fundantes do pensar educativo no MST. Posteriormente, foram incorporados nessa proposta os elementos advindos das experiências da Pedagogia Socialista e das discussões acerca da educação do campo e da especificidade de ser criança sem-terra. Conforme Arenhart (2007, p. 43),

Os Sem-Terrinha, como os próprios se denominam para marcar a sua identidade de “ser criança sem terra”, são, sobretudo, “crianças em movimento”, portanto, estão inseridas na dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir. Ao mesmo tempo [...], trazem as marcas do mundo do trabalho, da fome, do frio, das dificuldades de se viver embaixo da lona preta, do sacrifício da luta cotidiana pela sobrevivência; seus corpos expressam sua condição de classe.

As crianças sempre estiveram presentes nos diversos espaços de atuação do MST. Isso se deve à própria dinâmica de organização do Movimento, que envolve toda a família na luta, e esse envolvimento se faz educativo à medida que elas participam dos espaços formativos, como assembleias, reuniões, marchas, ocupações e os mais variados enfrentamentos. O próprio Movimento se torna o grande educador dos sem-terra, conforme destaca Caldart (2000):

É ele o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terra, no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio), sendo do MST, o que quer dizer, construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade e conformação humana e histórica. (CALDART, 2000, p. 205)

No MST, as primeiras experiências de organização de espaços para atender as crianças sem-terra datam do final da década de 1980 a meados da década de 1990, quando os assentados organizaram as primeiras cooperativas de produção. A organização dessas cooperativas gerou a necessidade do envolvimento de todos os assentados na produção, inclusive as mulheres. Portanto foi necessário organizar um espaço em que as crianças de 0 a 6 anos pudessem ser educadas e cuidadas durante a jornada de trabalho feminina. Esse espaço que, em meados da década de 1990, era chamado de creche, hoje é denominado Ciranda Infantil Permanente. O MST também organiza a Ciranda Infantil Itinerante, caracterizada pelo espaço de educação das crianças em eventos, atos e ocupações de terra. Dado o caráter provisório e itinerante de tais espaços, sempre acompanhados de muitas crianças, a Ciranda Infantil Itinerante se tornou uma necessidade.

A concepção de educação do MST, que tem como uma de suas vertentes a Pedagogia Socialista, afirma a criança como sujeito que participa ativamente das lutas desse movimento e se educa nas relações e em espaços escolares e não escolares. Dessa forma, a educação é conectada à realidade das famílias sem-terra, ao processo produtivo, às necessidades de sobrevivência e à luta, ou seja, de forma coerente aos pressupostos da Pedagogia Socialista. As crianças participam de lutas, manifestações e ocupações. Também possuem jornais, encontros e congressos próprios. Assim, não são apartadas da vivência e da experiência

classistas a que pertencem, em meio às quais aprendem a ser os sem-terra de hoje e os sem-terra de amanhã.

Durante a pesquisa de dissertação de mestrado, realizada num acampamento do Oeste de Santa Catarina, Arenhart (2005, p. 6) observa que, pelo “[...] fato de a aprendizagem da luta se dar pela própria experiência de estar em movimento, as crianças já se sentem capazes de erguer suas próprias bandeiras, marchar em fila, gritar forte, organizarem-se com autonomia e negociarem com a coragem de um ‘sem-terra’”. A autora escuta as crianças sem-terra e observa a forma como a luta, o trabalho e o lúdico estão presentes na vida e na educação dessas crianças, que enfrentam desafios e aprendem a ser “pequenos lutadores”, como alega Fritz (ARENHART, 2005, p. 12):

Teve um dia que eu nunca vou esquecer na minha vida. Foi quando nós fizemos o projeto do minhocário e daí nós precisava de mão-de-obra, nós não sabia bem como fazer. Então, nós pedimos mão-de-obra da cooperativa, e eles deram, daí nós fizemos um acordo que nós dava 50% da produção da terra do minhocário para a cooperativa. Quando a produção estava pronta, as cigarras atacaram nas frutas e na horta da escola, e nós precisava adubar, e daí nós achava que os 50% daria, mas não deu. Daí nós fomos pedir para eles se eles podiam liberar para nós usar todo adubo, que daí no ano que vem nós dava toda a produção. Eles não aceitaram porque eles já tinham tudo pronto esperando. Daí a professora pediu ideias do que fazer. Aí um piá deu a ideia de nós ir em passeata lá pressionar até conseguir. Todo mundo votou, nós era em 37 alunos e duas professoras, e deu 37 votos para ir e dois para ficar, que eram os das professoras. Como nós era a grande maioria, não tinha como, né, daí nós mandamos lá. Daí todo mundo veio de chapéu, boné do MST, camisa, fomos com faixas, bandeira, cantando, gritando gritos de ordem, fizemos um agito com gritos de ordem em frente do escritório sem parar. Aí fizemos uma equipe de negociação que entrou no escritório para discutir com eles, enquanto os outros ficavam na porta cantando, agitando, ajudando. Daí eu lembro que eles disseram: o que nós vamos fazer, nós vamos pegar uma vara ou vamos conversar com eles. Daí nós falamos: mas nós não vamos sair daqui igual, daí nós ficamos mais de duas horas incomodando, gritando e cantando até que eles liberaram para nós. Nós já sabia que a união faz a força, então se precisasse nós correr ou fazer qualquer coisa, nós ia tudo junto fazer. Eu me lembro que a Irma até chorou de emoção de ter visto nós todos organizados, agitando as bandeiras vermelhas. Deise: como você se sentiu nesse dia? Fritz: ah, veio assim um sentimento de Sem Terra mesmo. Então, eu me senti muito bem porque nós mostramos que nós já somos lutadores, que podemos fazer parte de tudo e que nunca vamos deixar de lutar pelo que nós queremos. Nos sentimos como pequenos lutadores. (ARENHART, 2005, p. 12).

Depois desse depoimento, finalizamos este item exemplificando como a conexão com a realidade, a atualidade e a participação estudantil na luta real e concreta (princípios defendidos pela Pedagogia Socialista) formam a criança sem-terra, que não cresce isolada nem apartada da classe social, da realidade e do trabalho da família sem-terra. Assim, encontra, de acordo com sua pouca idade, formas próprias de atuação e protagonismo, constituindo-se os sem-terra em pequenos lutadores.

Considerações finais

Este trabalho busca, nos princípios da Pedagogia Socialista, contribuições para pensar a educação infantil, em especial a educação infantil no MST. Com base na revisão bibliográfica realizada, percebemos que a educação emancipadora, no sentido da formação *omnilateral*, de acordo com os principais autores da Pedagogia Socialista, deve partir da realidade concreta, tendo a categoria atualidade como central na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o trabalho com as crianças pauta-se na vida da comunidade, na classe social, no trabalho, nas necessidades e na cultura em que estão inseridas, bem como nos desafios e problemas sociais da vida coletiva. No caso da educação infantil do MST, os desafios da vida e da luta na ocupação de terras, a produção, o trabalho, a auto-organização e a participação política na tomada de decisões devem estar presentes desde a mais tenra idade. As crianças precisam aprender a tomar decisões que variam das mais simples, como brincar, lanchar e definir as atividades a serem desenvolvidas, até as mais complexas, como coordenar e dividir o trabalho na hora de organizar e limpar a sala, os brinquedos e os materiais utilizados.

Ao se perceberem sujeitos do próprio processo educativo, seja na discussão, seja nas decisões e participações concretas inerentes à organização coletiva do trabalho pedagógico, as crianças também se percebem membros da generalidade humana e sujeitos da construção da superação da desigualdade social. Partem do real e atuam sobre ele, transformando-o e rompendo com a histórica divisão social do trabalho entre os que pensam e os executam. Por isso, para essa concepção de educação, a escola não deve criar laboratórios ou ambientes artificiais que imitem a vida, mas sim pautar-se na própria vida. As contradições, os conflitos e as crises inerentes à dialética dinâmica do real são as molas propulsoras do novo ser humano e da nova sociedade. Não se trata de formar comandados nem comandantes, mas seres capazes de mandar e obedecer, de pensar, planejar e executar. Essa formação não é possível se apartada do desenvolvimento das forças produtivas industriais. Somente o desenvolvimento máximo do trabalho no sentido de satisfazer a todas as necessidades básicas de todos os seres humanos poderá liberar e constituir o novo ser humano capaz de fazer arte, política, esporte, ciência, brincadeira ou preguiça

Notas

¹ Em função do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em agosto de 2016, houve a posse do vice-presidente Michel Temer, com alterações na estruturação e composição do Ministério da Educação, bem como de todos os projetos e políticas sociais e educacionais, em especial aquelas vinculadas à Secadi, que foram, em sua maioria, extintas.

² A Ação 2 – *Estudo quantitativo de dados secundários* esteve sob responsabilidade da professora Elsa Mundstock (UFRGS) e teve como fonte dados do IBGE e o INEP, ambos do ano de 2010.

³ Os dados do Laboratório de Dados Estatísticos da UFPR e do Simec não foram apresentados no V Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, uma vez que ainda não estavam disponibilizados. Naquele período, nossa única fonte era a Ação 2 da Pesquisa Nacional.

⁴ Nas etapas da creche e da pré-escola parcial rural de Santa Catarina, identificamos a redução de número de matrículas entre os anos analisados. No entanto observamos que, no que se refere à creche e à pré-escola integral rural, este estado teve aumento percentual de 57%. O estado do Paraná foi o único a diminuir a oferta de Educação Infantil rural em tempo integral, mas aumentou em 95% a oferta de pré-escola parcial rural no período entre 2010 e 2016.

⁵ O novo governo apontado pelas autoras se referia ao governo de Michel Temer.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ARENHART, Deise. A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 28. Caxambu, MG, 2005. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/35IYKre>. Acesso em: 20 set. 2018.

ARENHART, Deise. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CONDE, Soraia Franzoni. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense**. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. *In: KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. A construção da Pedagogia Socialista*. Tradução de Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Fretas. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 7-18.

GOMES, Angela Maria de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

KLEIN, Lígia Regina. **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**. 2009. 101 f. Monografia (Curso de Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R.; SILVA, R. L. **A concepção moderna de infância sob a perspectiva do trabalho**. [S. l.: s. n.], 2010. No prelo.

KLEIN, Lígia Regina. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu... *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”*, 9. João Pessoa, 2012. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 1-20. ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: <https://bit.ly/2Yjin6X>. Acesso em: 20 set. 2018.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRUPSKAYA, Nadejda Konstantinovna. **A construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Claridade, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2Rmrr9s>. Acesso em: 20 set. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Educação Infantil**: movimento da vida, dança do aprender. São Paulo: MST, nov. 2004. (Cadernos de Educação nº 2).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1999-2001. Veranópolis: Iterra, 2005. (Caderno de Educação nº 13 – Edição Especial).

NOSELLA, Paolo. A Linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-166.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **A produção cultural da criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 9-27.

PISTRAK, Moises M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

POSTMAN, Neil. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://bit.ly/385dl2p>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Estampa, 1978. v. 2.

SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013