



5309 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
 GT09 - Trabalho e Educação

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOVIÉTICA PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DA CLASSE TRABALHADORA  
 Soraya Conde - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina  
 Agência e/ou Instituição Financiadora: capes

## CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOVIÉTICA PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DA CLASSE TRABALHADORA

**Resumo:** A discussão sobre a concepção de educação e de educação infantil orientada pelos pressupostos educacionais soviéticos e socialistas influencia práticas e produções teóricas para se pensar a educação da criança da classe trabalhadora. Esse artigo apresenta contribuições entre a concepção de infância e de educação dos autores da Pedagogia Socialista e soviéticos para a educação da criança da classe trabalhadora. Para tal, adota-se como metodologia a pesquisa bibliográfica com a revisão dos autores precursores da concepção moderna de infância (ARIÉS, 1981; POSTMAN, 1999; KLEIN 2009; MELLO, 2007) e da Pedagogia Socialista (PISTRAK, 2009; 2000; SUSCHUDOSLSKI, 1978; SHUGIN, 2013; FREITAS, 2017). Entre as principais conclusões, destacamos o entendimento da criança e a sua educação como produto das relações sociais historicamente construídas. A criança, embora tenha estruturas psicológicas distintas dos adultos, está inserida na mesma sociedade, e 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, Classe trabalhadora.

### 1. Introdução:

Nos estudos acerca da infância e da educação, tem lugar comum a concepção idealista acerca do nascimento de um sentimento amoroso para com as crianças com o advento da modernidade. Tal sentimento, seria o berço do lugar socialmente ocupado pelas crianças na atualidade que, após avanços científicos e legislativos na área, passam a gozar de direitos e a ter locais próprios com infraestrutura e pessoal específico para serem educadas. Contrariando tais explicações e com base na realidade contraditória do sistema capitalista, encontram-se os autores marxistas e, especificamente, no caso desse texto (sem desmerecer as contribuições de outras correntes, enfoques e abordagens), aqueles dedicados à elaboração de uma Pedagogia Socialista, desenvolvida primeiramente após a Revolução Russa de 1917.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da Pedagogia Socialista para a concepção de educação infantil. Ele é fruto das leituras realizadas no Programa de Pós Graduação em Educação e no Grupo de Estudos cuja autora coordena. Partimos dos autores considerados precursores da concepção moderna de infância (ARIÉS, 1981; POSTMAN, 1999), de precursores da Pedagogia Socialista (PISTRAK, 2009; 2000; SUSCHUDOSLSKI, 1978; SHUGIN, 2013); de estudiosos contemporâneos da Infância (MELLO, 2007; KLEIN, 2009, 2012), de contemporâneos da Pedagogia Socialista (NOSELLA, 2002; DALMAGRO, 2010; CALDART, 2000; FREITAS, 2017). Compreendemos que é na vida real e nas contradições a ela inerentes que o ser humano se constitui. As relações de trabalho e as transformações históricas fizeram emergir a concepção moderna de infância. A proteção legal e a preocupação do Estado com a educação e a proteção das crianças ultrapassam a barreira do sentimento, ou seja, do nascimento espontâneo e idealista de um suposto sentimento de infância (ARIÉS, 1981). Na realidade, são as transformações no mundo do trabalho e no modo de produção da vida que culminam na necessidade de se proteger as crianças. Portanto, a inserção deste texto na Linha Trabalho e Educação da ANPED se devem mais à base teórica e metodológica que sustenta a análise do objeto do que uma investigação concreta do processo de trabalho.

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. Nas considerações finais indicamos as contribuições encontradas com vistas à educação *omnilateral* do ser humano.

### 2. 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 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 àqueles “livres como pássaros”. (MARX, 1988) A divisão da sociedade em duas classes fundamentais foi determinante para o desenvolvimento da educação sob o prisma das relações sociais capitalistas e acabaram 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 em uma categoria social diferente dos adultos, ou que fizeram surgir o que é bastante conhecido por “sentimento de infância”. Contudo, nos deteremos 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 fazem 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) discute amplamente o surgimento do que chamam de “sentimento de infância”. Klein (2009) aponta que tais autores contribuem com o levantamento 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 à uma abordagem “culturalista” voltada ao estudo das “mentalidades”, ou seja, ao fenômeno aparente. Ainda segundo a mesma autora, a abordagem adotada por Ariès (2006), prima pela análise da vida e da criança burguesa, descolada das relações de produção. Para esta autora a criança de Ariès não é a mesma criança das fábricas, que tinham suas vidas sucumbidas pelo trabalho e muitas vezes os seus corpos decepcionados. O avanço da industrialização no século XVI e XVII incorporou também o trabalho das mulheres e crianças acima de seis anos. 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. 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 (amorosidade).

A Revolução Industrial marca a consolidação social capitalista e é caracterizada pela passagem de um modo de vida majoritariamente rural ao modo de vida urbano industrial. A produção campestre se transforma em produção fabril e as famílias camponesas, tornadas proletárias, “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 (idem).

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 (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”. É dessa época legislações sanguinárias que perseguem mendigos, vagabundos, expropriados, obrigando-os pelo acorte, mutilação e ameaça de morte à forma explorada e industrial de trabalho em grandes cidades europeias. (MARX, 1998)

Um dos alvos desta ideologia são as crianças, pois a educação da moral e da cultura capitalista precisa 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.

A invenção da imprensa, ao passo que cria o que Ariès (1981) e Postman(1999) chamam de uma barreira ou obstáculo entre o mundo dos adultos e 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 feminino se tornam cada vez mais necessários e preferidos devido ao baixo salário pago para crianças e mulheres (*cheap labour*). Abre, 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, 2002, 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 à 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)

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 dar conta dessas mudanças.

O novo modo de vida da sociedade industrial demanda uma educação desvinculada da igreja sendo que “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 exerce 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. Explorar 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, acarretam em problemas sérios à saúde e ao desenvolvimento humano, tal como denunciam estudos médicos e psicológicos pioneiros na época. É essa complexa relação entre trabalho e educação, acompanhada de avanços científicos da época, que coloca a criança como uma categoria social diferente dos adultos e necessitada de proteção, cuidado e educação especializada.

De acordo com Conde (2012), “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”. Neste contexto, a força de trabalho infantil, ao ter que dividir o tempo de ocupação das crianças com a obrigatoriedade escolar, torna-se menos lucrativa e, portanto, dispensável pelo capital. Sobre esse processo em que as crianças passam a perder 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)

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

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. (KLEIN, 2010, p 14).

Essas mudanças no plano econômico, político e social conceberão à criança uma categoria social diferente dos adultos e, concomitantemente, nasce a ideia de infância como tempo de preparação. Segundo Kramer,

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

Diante do debate realizado nesse item, entende-se que foi o desenvolvimento das forças produtivas, resultantes no modo capitalista de produção, o elemento essencial da necessidade de proteção e reconhecimento da alteridade das crianças em relação aos adultos. Escola e a fábrica nascem juntas (MANACORDA, 2006). A instituição escolar e as leis oriundas das lutas dos trabalhadores fabris afastam as crianças da exploração desenfreada capitalista e regulam formas de exploração por meio da idade mínima ao trabalho, da escolaridade obrigatória e de tipos de atividades consideradas "menos piores" para crianças e adolescentes. Nesse sentido, concluímos que o sistema capitalista acaba encontrando formas legais e respaldadas pelos avanços científicos, de explorar a força de trabalho.

Nesse mesmo período histórico - séculos XVIII-XX, concomitante à disseminação hegemônica da escola e da infância, aflora a revolução de 1917 na Rússia, de onde emerge 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 é apartada do processo social pois a humanização do ser humano, tem suas bases no caráter educativo, humanizador, *omnilateral* do trabalho e das relações sociais a ele subjacentes.

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

As transformações sociais vividas na 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, Lenin (2011) destaca que a principal tarefa no momento pós revolução é *aprender o comunismo* e para tal, o ensino, a formação e a educação das novas gerações são 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, mas é preciso atuar para transformá-la, pois como aponta Marx (2002, p.87) 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.

Pistrak (2009), Shulgin (2013) e Suschudolski (1978), defendem que o ensino na perspectiva socialista necessita ter uma vinculação efetiva com a realidade e a atualidade visando formas de intervenção concretas e transformadoras da sociedade. A escola não deve criar uma realidade artificial para ensinar, mas deve 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, pensada na lógica para o trabalho produtivo. Ela prevê uma formação *omnilateral* para a emancipação humana, onde todos/as possam aprender a comandar e obedecer, pensar e 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 essa não se desenvolve em péssimas e exploradas condições, mas elas 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 as 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 à 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 auto-gestionário é fundamental, pois nele todos se reconhecem parte da coletividade, das tomadas de decisão, das execuções e, dessa forma, superam à dimensão classista alienante do trabalho.

Por último, a dialética é a como força motriz dessa concepção de educação, pois a contradição, as crises, as rupturas, a revolução e as críticas não são anomalias a serem combatidas na escola e na sociedade, mas 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 para a educação (conexão com a realidade, formação *omnilateral* para o desenvolvimento humano pleno, fim das classes sociais, auto-organização estudantil e dialética), destacamos aspectos que demarcam a concepção de infância e criança ancorada na perspectiva teórica marxista, com as principais contribuições fornecidas pelo socialismo.

#### 3.1 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 vai da revolução industrial até a publicação do Manifesto Comunista, representado pelos pensadores utópicos Fourier, Owen, Cabet, Saint-Simon, entre outros; o socialismo científico, caracterizado pelo período que vai da publicação do Manifesto Comunista até a ascensão de Stálin ao poder, representado por Marx e Engels, Lenin e Krupskaya, Stalin, Makarenko, entre outros; o socialismo investigativo, que vai da crescente divulgação dos textos gramscianos 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 passa a ser reconhecido e considerado uma necessidade,

conforme destaca Nosella (2002),

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, 134)

Nesse período em que as mães, antes responsáveis por cuidar do lar e dos filhos, são consumidas pelo trabalho fabril, surge a necessidade de criar espaços onde as crianças da classe trabalhadora poderiam ser deixadas durante a jornada de trabalho. Segundo Nosella (2002), não teve 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 *Falastérios* [...], nessas comunidades o trabalho perderia o caráter de obrigação e se tornaria como um jogo de criança”. (NOSELLA, 2002, p.1306-137) Apesar da experiência não ter se firmado e apresentar inconsistência teórica:

não quer dizer que não tenham 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, considerado o pai da educação infantil, que contribuiu para a criação de espaços de atendimento às crianças foi o industrial inglês Robert Owen. Ele criou ao redor de suas fábricas as classes de asilo, que posteriormente foram chamadas de 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.

Todas as experiências do período estavam engajadas num movimento chamado Saint-Simonismo, cuja questão central estava na abolição da propriedade privada “que devia ser concebida como uma Associação de Trabalhadores”. (NOSELLA, 2002, p.139)

É neste contexto que Max e Engels, Influenciados pelo iluminismo e pela alta capacidade produtiva industrial emergente na época, 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 à 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)

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 na produção do marxismo investigativo entendido como método de investigação, porque crítica 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, pedagógica, a partir da formação de uma cultura desinteressada, fruto do exercício do método investigativo, que possibilita desencadear em cada pessoa o processo de auto-identificação histórica, de tomada de posse/consciência de sua personalidade. Deste 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). O objetivo último da escola socialista moderna é a liberdade que se edifica a partir das bases materiais. Esta escola de formação geral, embasada no humanismo moderno é comparada por Gramsci ao humanismo representado por Leonardo da Vinci, como àquela que possa formar o artista, criador, pensador, político e técnico.

O socialismo investigativo contesta o espontaneísmo pedagógico na formação da criança, pois a orgânica relação da criança com o mundo que a circunda, 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 integrada às relações sociais. Um dos autores que contribui neste sentido é Vigotski, que, influenciado pelo pensamento socialista, buscava, por meio de suas pesquisas, a construção do “homem novo” comunista, para além da subserviência à burocracia e ao Estado. Em contraposição ao naturalismo biológico do desenvolvimento infantil, afirma 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, afirmando 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, dentre eles, o desenvolvimento da linguagem.

A criança, embora tenha estruturas físicas e psicológicas distintas dos adultos, está inserida no mesmo mundo dos adultos, e por isso, é ilusória a tentativa de separá-la das relações de produção e reprodução da vida social concreta.

Diante do exposto, destacamos as principais contribuições do socialismo para pensar 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 vislumbamento iluminista com a indústria. Mas, 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-

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 para todos seres humanos, numa sociedade sem classes sociais, que o tempo livre apareça e possa ser preenchido com arte, política, ciência, esporte, lazer, brincadeira, 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.

### Considerações

Este trabalho busca nos princípios da Pedagogia Socialista contribuições para pensar a educação infantil. 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. As crianças precisam aprender a tomar decisões que variam das mais simples sobre o brincar, o lanche, as atividades a serem desenvolvidas até à organização e divisão do trabalho na hora de organização e limpeza da sala, dos brinquedos e materiais utilizados.

Ao se perceberem sujeito do próprio processo educativo, seja na discussão, nas decisões e participações concretas na organização coletiva do trabalho pedagógico, as crianças se percebem membro da generalidade humana e sujeitos da construção da superação da desigualdade social. Partem do real e se 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 e 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 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.

### REFERENCIAS

ALVES, G. L. 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. ANPED, 2004.

CONDE, S. F; A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense [tese] / Soraya Franzoni Conde; orientadora, Célia Regina Vendramini. - Florianópolis, SC, 2012. 1 v.

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST [tese] Florianópolis, SC, 2010.

ENGUITA, M. F. A face oculta da escola. Porto Alegre, RS, Artes Médicas 1986.

FREITAS, L. C. (2017). Prefácio. In: KRUPSKAYA, N. K. A construção da pedagogia socialista. São Paulo: Expressão Popular. 2017.

GOMES. A. C. A invenção do trabalhismo. Rio de Janeiro: Vértice editora, 1988.

KLEIN, L.R. 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.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R.; SILVA, R. L. A concepção moderna de infância sob a perspectiva do trabalho. 2010. (artigo no prelo)

KLEIN, L. R. 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.; SILVA, G. L. R.; SILVA, R. L. A concepção moderna de infância sob a perspectiva do trabalho. 2010. (artigo no prelo)

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

LAFARGUE, P. O direito à preguiça. Editora Claridade: São Paulo, 2003. 93p.

MANACORDA, M. A. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006. 382p.

MARX, K. A ideologia alemã, 1º capítulo: seguido das teses sobre Feuerbach / Karl Marx, Friedrich Engels; [tradução Sílvio Donizete Chagas]. - São Paulo: Centauro, 2002.

\_\_\_\_\_. O Capital: crítica da economia política / Karl Marx; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. - 3. Ed. - São Paulo: Nova Cultural. 1988.

MELLO, S. A. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: Perspectiva. Florianópolis, v 25, no 1, 83-104, jan./jun., 2007.

\_\_\_\_\_. Caderno de Educação nº 13 - Edição Especial Dossiê MST Escola - Documentos e estudos 1999-2001. 1ª Ed, 2005.

NOSELLA, P. A Linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da Criança. In: Os Intelectuais na história da infância/ Marcos Cezar de Freitas, Moysés Kuhlmann Jr.,orgs. - São Paulo: Cortez, 2002.

PERROTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (Org.) A produção cultural da criança. Porto Alegre: Mercado Abeto, 1990.

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

PISTRAK, M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 152-165, 2007.

SUCHODOLSKI, B. *Teoria Marxista da Educação: Vol II*, Lisboa, Estampa, 1978.

SHULGIN, V.N. *Rumo ao Politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.