

7

CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CLASSE TRABALHADORA *

*Jorge Fernando Hermida
Soraya Franzoni Conde*

Este capítulo objetiva, principalmente, contribuir com proposições teóricas às práticas educacionais transformadoras na educação infantil a partir do Materialismo Histórico-Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, realizamos um resgate histórico da concepção de criança, infância e educação a partir de autores de filiação marxista a fim de desmitificar as visões idealistas e apriorísticas dos conceitos de infância e de educação provenientes de perspectivas pós-modernas, a exemplo da pedagogia da infância e da pedagogia das competências - ambas de inspiração neoliberal e ultraliberal. Buscamos também colaborar com o processo de desconstrução das propostas educativas de cunho controlador e disciplinantes do sistema capitalista, para nos assentarmos em uma perspectiva contra-hegemônica, favorável a uma proposta de educação infantil ousada e transformadora, sob a perspectiva da classe trabalhadora. A partir da dialética passado, presente e futuro, e da 11 Tese sobre Feuerbach (MARX, 2007), defendemos a ideia de que mais importante do que entender de forma acrítica como a criança se tornou o que ela é hoje, é compreender como, através da educação, podemos transformá-la em um sujeito crítico, transformador, plenamente desenvolvido, contrário aos dogmas obscurantistas e a todas as formas de injustiça, opressão e violência social existentes.

Nossa busca conceitual parte do pressuposto de que a pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia concreta, pois considera seus educandos como sendo a síntese das relações sociais, como seres historicamente situados e constituídos pelas condições do seu meio natural e cultural (SAVIANI e DUARTE, 2012). Enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como *indivíduos abstratos* - isto é, "...como expressões

*DOI – 10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.155-178

particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana...” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 79), e a pedagogia moderna os considera como *indivíduos empíricos*, “...como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo” (Idem, p. 79), para a pedagogia histórico-crítica os educandos são *indivíduos concretos*, que “...manifestam-se como unidade da diversidade, ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’, síntese das relações sociais” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 79).

Porém, quando nos debruçamos na legislação educacional vigente, percebemos que tanto a formulação das leis - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e 2014, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 dentre outras - quanto às proposições de natureza pedagógica - o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 - foram orientadas por fundamentos pedagógicos (pedagogia da infância) e políticos (neoliberalismo; ultraliberalismo) que propõem a continuidade das relações sociais que caracterizam a formação social e econômica predominante reformada e não transformada - portanto, favorável à manutenção dos modos capitalistas de produção.

Analisemos, por exemplo, a última política educacional aprovada para o setor de ensino da Educação Infantil: a BNCC, de 2017. Homologado no final de 2017 pelo governo golpista de Michel Temer, o documento passou a ser obrigatório a partir de 2020 e organiza as atividades por campos de experiência, nos quais a aprendizagem torna-se sua categoria principal. Inspirada na pedagogia da infância e na pedagogia das competências, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças valorizam a perspectiva da integração da criança no seu ambiente e fomentam a resolução de situações-problemas na perspectiva do aprender a aprender, como descrito por Duarte (2008). Esta forma de conceber a educação tornou-se hoje hegemônica, inspira uma vasta produção acadêmica e uma forte presença nas universidades brasileiras. Dela decorrem conceitos de criança e de infância idealistas, que não são representativos das crianças e das infâncias brasileiras.

Para Conde e Costa (2019), tornou-se comum a academia brasileira reconhecer a existência de um sentimento amoroso para com as crianças que, desde o advento da modernidade, seria o responsável pelos avanços

científicos e legislativos na área da Educação Infantil. Essa mesma visão crítica de denúncia a essa perspectiva idealista sobre a infância também está presente nos trabalhos de Hermida (2020a e 2020b). Mesmo sendo em artigos diferentes, quando Conde e Costa (2019) e Hermida (2020a e 2020b) analisaram a vasta produção acadêmica nacional e internacional que versa sobre criança e infância (artigos, livros, etc.), constataram a existência de um consenso presente na esmagadora maioria das produções científicas: de que com o advento da sociedade industrial no século XVII houve um processo de valorização das crianças pela sociedade a qual, perante o desenvolvimento das forças produtivas emergentes, passou a reconhecer as especificidades das crianças em relação aos adultos e, portanto, a protegê-las, propiciando as condições para a formulação da concepção de infância. A emergência do reconhecimento das especificidades da infância ocorreu paralelamente à desconstrução da antiga sociabilidade feudal, do desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria, cujo ritmo produtivo incomensurável e embrutecedor, dialeticamente, fez com que parte da população não precisasse trabalhar. Mesmo assim, muitos autores pós-modernos indicam que o nascimento espontâneo de um sentimento amoroso pela criança e sua infância no seio da família seria responsável pela conquista de direitos e outros avanços para essa população (ARIÈS e DUBY, 2009a e 2019b; ARIÈS, 2015; KLEIN, 2012; KUHLMANN JUNIOR, 1998; DEL PRIORE, 2007).

Na opinião dos autores deste artigo, a esmagadora maioria dos estudiosos que abordam temas vinculados à criança e à infância parte de visões idealistas, parciais e descontextualizadas, construídas a partir de um modelo de criança: a criança europeia branca, de família monogâmica constituída e pertencente às camadas sociais abastadas. Isto posto, cabe o seguinte questionamento: Por que essas visões idealistas de criança e de infância deixaram de lado (intencionalmente ou por descuido?) as crianças filhas da classe trabalhadora e as crianças do mundo além-mar, as quais faziam e continuam a fazer parte da ampla maioria das crianças do século XVIII até nossos dias? Esse “esquecimento” torna-se contraditório e paradoxal quando se constata na literatura marxista que, além de serem maioria na época, as crianças filhas da classe trabalhadora foram sujeitos históricos responsáveis tanto pela alavancagem das mudanças econômicas como pelos avanços sociais ocorridos do século XVIII até nossos dias (HOBBSAWM, 2001, 2005, 2015a, e 2015b; THOMPSON, 2002a, 2002b; DOBB, 1983; ENGELS, 2010 e MARX, 2010, 2013).

As considerações supracitadas nos orientaram a elaborar as seguintes questões norteadoras: *É possível conceber um conceito de infância materialista, que respeite a natureza concreta das crianças e sirva para se contrapor às visões idealistas sobre o tema? Como podemos contribuir com formulações conceituais que sirvam para conceber uma outra educação para a criança, que seja ao mesmo tempo compatível com a construção de uma nova sociedade, sem exploração e opressão?*

O desafio teórico e político ao qual nos propomos aqui é contribuir para a construção de conceitos de criança e de infância que sejam compatíveis com uma proposta educacional que, a exemplo da pedagogia histórico-crítica, seja favorável a uma transformação social que supere as desigualdades sociais que caracterizam as sociedades divididas em classes. Nesse sentido, partimos da XI Tese sobre Feuerbach (MARX, 2007) para afirmar que mais importante do que compreender a criança como ela é, também passa a ser fundamental compreender a sua trajetória histórica para assim podermos contribuir para transformá-la em um novo sujeito.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa histórica, apoiada em uma interpretação marxista da história (GRAMSCI, 1991; MARX, 2010; 2013). Desde a Filosofia da Práxis, entendemos o trabalho como sendo uma categoria basilar do ser social. Entretanto, sob a forma capitalista de produção, o trabalho adquire contornos específicos e desumanizantes para a classe trabalhadora, o que influencia sua educação e cultura. Escolhemos esse método porque ele nos propicia uma compreensão global dos fenômenos investigados, a partir da premissa básica da existência de contradições, conflitos e lutas de classe na história, desde seus primórdios até os dias atuais.

Para responder tais questionamentos, este texto foi organizado em três partes: na primeira nos preocupamos em entender como a criança, sua educação e a infância foram sendo concebidas ao longo da história, de acordo com as transformações no modo de produção da existência, da antiguidade até os primórdios da revolução industrial numa perspectiva materialista e dialética. Na segunda e terceira parte, abordamos a problemática conceitual vinculada à criança, infância e educação desde a perspectiva do trabalho, e como a tríade escola-legislação-religião contribuiu na educação dos filhos da classe trabalhadora, sempre deixando em evidência nosso ponto de vista: as conquistas vinculadas à infância e à educação dos filhos da classe trabalhadora não foram propiciadas pelo aparecimento de um sentimento fenomênico à priori, mas sim pelas

condições relacionadas ao modo de produção da vida, do trabalho e da ciência às quais culminaram no desenvolvimento de condições objetivas que permitiram o reconhecimento da criança enquanto sujeito social diferente dos adultos na sociedade capitalista.

1. Criança, infância e educação da antiguidade até os primórdios da revolução industrial

Independentemente da abordagem adotada é possível constatar que a preocupação com as crianças e sua infância, identificada nas pesquisas dos últimos cinquenta anos no Brasil e no mundo, não foi um atributo presente em grandes momentos da história da humanidade. Ao contrário. Em uma perspectiva de longa duração, podemos afirmar que as crianças e suas infâncias têm ocupado um lugar secundário e irrelevante. De fato, até os séculos XVII e XVIII, a ciência desconhecia as crianças e a infância como objetos de estudo interessantes (HERMIDA, 2020b).

Para entender o valioso aporte das crianças filhas da classe trabalhadora para o desenvolvimento de um novo *ethos* social a partir dos séculos XVIII e XIX, precisamos entender como a criança e sua infância foram sendo compreendidas no transcurso do desenvolvimento das forças produtivas e da organização social dominante nas comunidades primitivas nos primórdios da humanidade, até a emergência e consolidação da formação social capitalista. Concebemos neste artigo o conceito de infância como uma síntese das relações sociais nas quais a criança está historicamente situada, sendo também determinado pelas condições do seu meio natural e cultural, ao tempo que a educação é concebida como fenômeno social de superestrutura, condicionada pela realidade social e econômica (PONCE, 1988).

Segundo Engels, para que o homem evoluísse para além da humanidade e "...para que se efetivasse o maior dos progressos já exibido pela natureza, fazia-se necessário um elemento adicional: a substituição da capacidade de defesa de que carecia o indivíduo pela força unida e pela cooperação da horda" (ENGELS, 2019, p. 42). Quanto mais voltamos na história, mais o indivíduo que produz aparece como dependente, "...como membro de um todo maior: de início, e de maneira totalmente natural, na família e na família ampliada em tribo [*stamm*]; mais tarde, nas diversas formas de comunidade resultantes do conflito e da fusão das tribos" (MARX, 2011, p. 40). Na comunidade primitiva, homens, mulheres e

crianças gozavam de uma certa igualdade. A produção era comunitária e os produtos eram imediatamente consumidos. Com instrumentos de trabalho simples e a produção voltada aos valores de uso e não de troca, a organização da vida, da família e a educação da criança ocorriam de forma distinta da atual, inaugurada pelo modo capitalista de produção. Assim, as crianças deviam acompanhar os adultos em todos os trabalhos vinculados à caça, à colheita e à pesca.

Usando uma terminologia a gosto dos educadores atuais, diríamos que, nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida. Para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E porque tomava parte das funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos (PONCE, 1988, p.18-9).

A educação nas comunidades primitivas ocorria inserida no contexto e de acordo com a vida e as necessidades de cada comunidade. Numa sociedade que não era dividida em classes, era a própria vida social que alocava as crianças no caminho das normas, dos hábitos, da cultura e dos costumes. Ponce (1988) nos alerta para o período de transição do homem primitivo para o homem antigo, quando surge a propriedade privada dos meios de produção e a divisão entre duas classes sociais opostas. Isto porque “[...] aparecem também, como consequências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre os trabalhadores e os sábios” (PONCE, 1988, p. 31-2).

Nas origens da civilização ocidental (Grécia e Roma antigas), o nascimento de uma criança romana não era apenas um fato biológico, já que, para ser recebido na sociedade, essa criança deveria ser aceita pelo chefe de família. A contracepção, o aborto, o envenenamento das crianças nascidas livres ou o infanticídio de um filho nascido de uma escrava eram práticas usuais e legitimadas pela sociedade romana (VEYNE, 2009a). Tanto para Platão quanto para Aristóteles, na Grécia antiga a criança vinha ao mundo desprovida da substância humana, *o logos*. Em *Ética a Nicômano* (em grego: *Ἠθικὰ Νικομάχεια*), as crianças são comparadas aos seres mais baixos da polis. Destituídas da racionalidade numa sociedade onde os cidadãos eram altamente racionais e exercitavam a cidadania em praça

pública, a visão de criança que imperava nessa sociedade era semelhante à visão que existia dos vândalos, escravos e mulheres: “Da mesma forma as crianças, devido ao crescimento, estão em condições comparáveis às dos ébrios [...]” (ARISTÓTELES, 1999, p. 1154).

As crianças também sofriam as consequências da divisão de classes. Se para o legislador Sólon (638 a.C.- 558 a.C., um dos sete sábios da Grécia antiga), uma criança filha de um cidadão nobre (*eupátrida*) ou da aristocracia ateniense devia aprender a nadar, ler e escrever, além de ter preocupações com a música, equitação e filosofia, às crianças pobres deviam exercitar-se na agricultura. Com o desenvolvimento marítimo e do comércio ocorrido no século V a.C., a nobreza tradicional *eupátrida* (cuja hegemonia estava fundamentada na posse da terra) viu crescer outra classe social até então desprezada, os *metecos* ou comerciantes. Com a vitória sobre a Pérsia, “...uma *nova riqueza* levantou-se arrogantemente diante da *velha* riqueza dos nobres” (PONCE, 1988, p. 52). Para este autor, “Ideólogos autênticos da ‘nova riqueza’, os *sofistas* afirmam que ‘o homem é a medida de todas as coisas’, e parecem encerrar nessa frase a mesma doutrina que muitos séculos mais tarde se transformará na bandeira do individualismo burguês” (PONCE, 1988, p. 52).

Em Roma aconteceu um processo semelhante. A passagem da comunidade primitiva para o período dos “reis” eleitos, desencadeou-se com a aparição da sociedade de classes, baseada na escravidão. Os *patrícios* (grandes proprietários) monopolizavam o poder, às custas dos *plebeus* (pequenos e médios proprietários), que mesmo sendo livres, não podiam ocupar cargos nem ser dirigentes. Nos primórdios da República, a agricultura, a guerra e a política constituíam o programa que todo filho de romano devia aprender. Mesmo existindo a divisão do trabalho, a natureza colaborativa das atividades contribuía para diminuir as distâncias sociais. “Os filhos do proprietário recebiam a sua educação ao lado do pai, acompanhando-o nos seus trabalhos, escutando as suas observações, ajudando-o nas suas tarefas mais simples” (PONCE, 1988, p. 61). Mas já a partir do século V a.C. a “virtude” republicana incorpora a arte da oratória que, junto ao desprezo do trabalho como ocupação e a obediência por meio do terror (única forma de manter o poder numa sociedade com grande número de escravos) faziam parte da vida pública e da formação das crianças e dos jovens, isto é, os futuros cidadãos. De igual modo ao ocorrido na Grécia, no século IV a.C. a aristocracia começa a ceder seu poder à nascente classe emergente dos comerciantes e dos industriais.

Poderíamos concluir que na Antiguidade, o *status* das crianças era nulo, já que não existia um sentimento de infância. Na maioria das vezes, a sua existência na sociedade dependia do aceite do seu pai. E se a criança fosse pobre ou tivesse o destino de nascer com alguma deficiência, ela corria sérios riscos de ser assassinada ou abandonada. Em épocas em que não existia restrições morais, era comum que ocorresse a prática do infanticídio.

Da mesma forma que a divisão social e uma economia assentada no trabalho escravo garantiram a grandeza do mundo antigo, esse modelo econômico baseado na exploração escravista provocou o seu desmoronamento. Isto porque:

[...] à medida que os povos conquistados deixavam de fornecer escravos e riquezas, mais aumentavam os impostos, as taxas, as requisições. A miséria foi crescendo de tal forma, que a exploração dos domínios enormes - *letifundia* - por verdadeiros exércitos de escravos já não produzia rendas compensadoras. O cultivo em pequena escala voltou a ser o único que compensava, *o que é a mesma coisa que dizer que a escravidão se tornou desnecessária*. O escravo passou a produzir menos do que custava a sua manutenção, e a partir desse momento ele desapareceu como um *sistema de exploração em grande escala* (PONCE, 1988, p. 83).

Assim, já no final do mundo antigo começava a aflorar um novo regime econômico, o qual já não era mais alicerçado no trabalho do escravo e do colono, mas sobre o servo e o vilão. Nessa nova configuração, o senhor feudal era quem detinha a posse da principal fonte de riqueza da época - a terra, e a abolição da escravidão e o surgimento da servidão representavam uma grande vantagem para quem mantinha sua posse. Como a terra cedida era de responsabilidade do vassalo, existia a possibilidade de ela ser cedida para outro vassalo. Podendo ser o primeiro, ao mesmo tempo, amo e vassalo. Os verdadeiros trabalhadores eram os servos. Nessa hierarquia de senhores e vassalos, o mundo feudal repousava sobre os ombros dos servos. “[...] da mesma forma que o mundo antigo era sustentado pelos escravos” (PONCE, 1988, p. 85-6).

Nesse contexto emergente, as crianças também sofreram as consequências das mudanças econômicas e sociais. Na nova formação social, elas ocupavam um lugar secundário e irrelevante. Se em Roma, na Gália e na Renânia era comum encontrar túmulos esculpidos com as figuras

do casal e seus filhos, em seguida, dos séculos V-VI até os séculos XI-XII, as imagens de família e crianças desapareceram por completo das representações e inscrições funerárias. “Quando o uso do retrato retornou, nos séculos XI-XII, os túmulos passaram a ser individuais, com o marido e a mulher separados, e, é claro, não havia túmulos esculpidos de crianças” (ARIÈS, 2015).

Na nova economia, o senhor feudal obtinha seus ganhos às custas da exploração da mão-de-obra dos servos produtores que trabalhavam para ele. Com o cristianismo em ascensão, promovido por um clero disciplinado, os domínios da Igreja foram se expandindo, tornando-se mais um dentre os múltiplos senhores feudais que começavam a surgir. Em tempos em que o conhecimento não era valorizado, as escolas monásticas passaram a concentrar a instrução da época. Nessas escolas menos importava ensinar a ler e escrever do que familiarizar as massas camponesas com a doutrina cristã. Sem instrução, o que predominava era a pregação (PONCE, 1988).

Quando por questões monetárias o senhor feudal começa a renunciar a muitos dos seus privilégios, emerge uma nova classe social: a burguesia. Se até o século X as cidades eram pequenas, com o florescimento do comércio a partir do século XI, as cidades se transformam em importantes centros urbanos que reuniam camponeses, produtores rurais e artesãos. Onde antes se localizava uma fortaleza militar, logo passou a ser um mercado. Sem intenções revolucionárias, a vida burguesa e urbana era pacífica, “[...] bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza” (PONCE, 1988. p. 97).

Nas cidades da Idade Média do século XII até o XV houve mudança nos costumes, passando, crianças e adultos, a ocuparem os mesmos lugares e situações, compartilhando afazeres domésticos, trabalho e festas. Poderíamos afirmar que as atividades não eram divididas ou classificadas em função da idade das pessoas, mas sim pela própria atividade em si. Esta realidade chamou a atenção de Ariès (2015), que também destacou o fato de existir nessa época uma atividade integrativa de valorização da criança pequena.

Tendo em vista que as realidades sociais supracitadas dizem respeito às crianças e infâncias europeias, uma perspectiva crítica não poderia deixar de lado o ocorrido em uma parte do mundo muito querida por todos nós: a América Latina. Para atingir este objetivo, nos valeremos dos aportes de Galeano (2010), que em sua obra clássica *As veias abertas*

da América Latina, cujas categorias centrais são a exploração e o trabalho, o autor deixa às claras sua perspectiva crítica:

A divisão internacional do trabalho significa que alguns países se especializam em ganhar e outros em perder. Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta. Passaram-se os séculos e a América Latina aprimorou suas funções. Ela já não é o reino das maravilhas em que a realidade superava a fábula e a imaginação era humilhada pelos troféus da conquista, as jazidas de ouro e as montanhas de prata. Mas a região continua trabalhando como serviçal, continua existindo para satisfazer as necessidades alheias, como fonte e reserva de petróleo e ferro, de cobre e carne, frutas e café, matérias-primas e alimentos, destinados aos países ricos que, consumindo-os, ganham muito mais do que ganha a América Latina ao produzi-los (GALEANO, 2010, p. 07).

Remetendo-se à relação perversa estabelecida desde o início entre os conquistadores europeus e os povos originários latino-americanos, Galeano (2010) ressalta o conflito estabelecido há mais de 500 anos e que perdura até os dias atuais, pois,

É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo (GALEANO, 2010, p. 07).

No Novo Mundo “descoberto” pelos conquistadores europeus da América Latina, os modos de produção e as relações sociais eram determinados pelas grandes metrópoles europeias, sempre em benefício próprio e condenando os territórios explorados a uma corrente de dependência complexa que se alastra até hoje. As sociedades e as relações sociais decorrentes das colônias estabelecidas eram estratificadas e regidas pelos detentores do poder e da força, de modo que uma configuração

social básica deixava de lados opostos os conquistadores-ganhadores e os povos originários-perdedores, já que...

Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta. Passaram-se os séculos e a América Latina aprimorou suas funções. Ela já não é o reino das maravilhas em que a realidade superava a fábula e a imaginação era humilhada pelos troféus da conquista, as jazidas de ouro e as montanhas de prata. Mas a região continua trabalhando como serviçal, continua existindo para satisfazer as necessidades alheias, como fonte e reserva de petróleo e ferro, de cobre e carne, frutas e café, matérias-primas e alimentos, destinados aos países ricos que, consumindo-os, ganham muito mais do que ganha a América Latina ao produzi-los.

A configuração social e econômica colonial trouxe efeitos perversos para as crianças dos povos originários da América Latina, pois além de sofrerem as consequências da desconstrução social e do processo de aculturação aos quais foram submetidos desde o momento que passaram a ser subjugados por conquistadores violentos e sanguinários, também caiu sobre seus ombros o ônus do trabalho escravo realizado em cultivos diversos (cana-de-açúcar; exploração do pau-brasil e posteriormente café) e nas minas (ouro, prata, cobre e carvão). “Em três séculos, a montanha rica de Potosí apagou, segundo Josiah Conder, 8 milhões de vidas. Os índios eram arrancados das comunidades agrícolas e, com a mulher e os filhos, impelidos rumo à montanha. De cada dez que eram levados para os altos páramos gelados, sete jamais voltavam” (GALEANO, 2010, p. 39). A dureza do trabalho escravo que ceifava a vida de adultos e crianças indígenas foi descrita por Galeano (2010) assim:

Os espanhóis palmilhavam centenas de milhas em busca de mão de obra. Muitos índios morriam no caminho, antes de chegar a Potosí. Mas eram as terríveis condições de trabalho na mina que matavam mais gente. O frei dominicano Domingo de Santo Tomás denunciou ao Conselho das Índias, em 1550, pouco depois da abertura da mina, que Potosí era a “boca do inferno” que, anualmente, tragava índios aos milhares, e que os rapazes mineradores tratavam os nativos “como animais sem dono” (GALEANO, 2010, p. 39).

Se a mão de obra escrava de adultos e crianças no início era majoritariamente dos povos originários, com o estabelecimento do tráfico negreiro cada vez mais intenso começou a predominar a mão de obra escrava africana. Essa mudança foi pautada, principalmente, pela violência com que foi imposta a colonização portuguesa nos territórios que hoje pertencem ao Brasil. A colonização portuguesa teve como principais características a ocupação territorial pelo uso da força, da dominação e do extermínio.

É difícil imaginar as consequências perversas que o processo de aculturação trouxe aos povos que na época apresentavam domínio muito mais evoluído em diversos campos do conhecimento do que os próprios europeus, como foi o caso dos impérios Maia e Asteca. Os maias tinham conhecimentos avançados de astronomia, matemática e arquitetura, se organizavam em cidades-estados e se destacavam por serem conhecedores de técnicas intensivas de cultivo agrícola nas montanhas. À época da conquista, por exemplo, eles tinham um calendário de 18 meses com 20 dias cada um, ao qual se acrescentavam cinco dias, totalizando 265 dias. Os astecas também tinham calendário semelhante ao dos maias, dominavam a astronomia, tinham organização administrativa, judiciária, militar e fiscal e desenvolviam técnicas de agricultura muito prósperas. Acredita-se que na época de sua conquista (1521), a capital do império asteca - Tenochtitlán - era uma das cidades mais populosas do mundo, pois tinha uma população com mais de 200 mil habitantes.

Voltando à realidade europeia, constatamos que a pesquisa histórica e sociológica em fontes vinculadas à arte pictórica (religiosa e leiga), foi muito valorizada pelo pesquisador francês Philippe Ariès. Na sua obra clássica *História social da criança e da família* (2015), essas fontes lhe permitiram visualizar como o sentimento amoroso pelas crianças fez com que as crianças passassem a ser valorizadas no período de transição do feudalismo para o capitalismo. Contudo, ainda que essas considerações tenham repercutido positivamente no ambiente acadêmico nacional e internacional, os autores deste artigo consideram esta perspectiva limitada e parcial. De fato, os conceitos de infância e criança encontrados na obra de Ariès (2015) foram elaborados para as crianças filhas das classes dominantes da época (da nobreza, da aristocracia e da emergente burguesia industrial), e ignorando os filhos da classe trabalhadora, que na época eram maioria absoluta nas sociedades europeias. Importa, portanto, ressaltar, que a literatura marxista é farta na hora de demonstrar que os

filhos da classe trabalhadora foram covardemente explorados pela burguesia capitalista e industrial nos campos, nas fábricas, nas olarias e nas minas de carvão (HOBSBAWM, 2001, 2005, 2015a, e 2015b; THOMPSON, 2002a, 2002b; DOBB, 1983; ENGELS, 2010 e MARX, 2010, 2013).

Desta perspectiva marxista trataremos nos itens seguintes.

2. A concepção de infância a partir do ponto de vista do trabalho

Para Klein (2010), os autores que inspiram suas formulações de infância e criança apoiados na pedagogia da infância, na pedagogia das competências e nas ideologias neoliberal e ultraliberal, limitam-se a uma perspectiva “culturalista” voltada ao estudo das “mentalidades”, e ficam presos ao fenômeno aparente em si. Para esta autora, a criança de Ariés (2015) não é a mesma criança das fábricas, que tinham suas vidas sucumbidas pelo trabalho e muitas vezes os seus corpos decepados. O avanço da industrialização no século XVII e XVIII e o desenvolvimento da maquinaria permitiu o trabalho feminino e infantil na grande fábrica.

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 camponesa se transforma em produção fabril e as famílias camponesas, agora proletárias, “foram lançadas 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 (1988, p. 25) “A preocupação com o ócio e a desordem era muito grande, e ‘educar’ um indivíduo pobre era principalmente criar nele o ‘hábito’ do trabalho [...] pois o pobre ocioso era indubitavelmente um perigo para a ordem política e social”. Um dos alvos 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 Ariés (2015) 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) “com efeito, não só as crianças ficaram alheias ao diálogo letrado, como também os adultos analfabetos, que constituíam a maioria da população adulta”.

Com o advento da mecanização que dispensa em parte a força muscular masculina e adulta, o trabalho infantil se torna cada vez mais necessário e preferido 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, 2007, p. 451).

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

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

Em termos educacionais, a família deixa de ser a grande responsável pela formação da criança e passa a dividir esta responsabilidade com o Estado, representado pela escola, 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.

Nesse sentido, é possível considerar que não foi o nascimento de

um sentimento de infância dado à priori, como afirmam as abordagens fenomênicas predominantes na área da infância, o responsável pelo desenvolvimento dos cuidados e educação da criança. Mas, foram as transformações no mundo do trabalho, emergentes com o modo capitalista de produção, que criaram condições, por meio do desenvolvimento da grande indústria, da maquinaria, da ciência e da legislação que geram a necessidade e a possibilidade de reconhecer as crianças de forma diferente dos adultos, passando a preocuparem-se então com sua formação e educação.

3. A tríade escola-legislação-religião na educação da classe trabalhadora

O novo modo de vida da sociedade industrial passa a demandar uma educação voltada para o trabalho fabril. 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, 2016, p. 62). Concomitantemente, a especialização do trabalho também passa a exercer 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, pois explorar desenfreadamente desde a tenra idade poderia comprometer a viabilidade futura do próprio sistema que tem na exploração da força de trabalho, seu elemento basilar.

A exploração precoce no trabalho, dada a fragilidade física e psicológica das crianças, acarretou problemas sérios à saúde e ao desenvolvimento humano, tal como denunciam estudos médicos e psicológicos pioneiros na época (MARX, 2013; THOMPSON, 2004; MANACORDA, 2006; ENGELS, 2010). É essa complexa relação entre trabalho e educação, acompanhada dos avanços científicos da época, que vai posicionar a criança em uma categoria social diferente da dos adultos, e necessitada de proteção, cuidado e educação especializada.

Marx (2013) e Manacorda (2006), nos capítulos em que discorrem sobre a maquinaria e a grande indústria moderna e sobre a educação nos oitocentos, nos mostram que a escola e a fábrica nasceram juntas. A escola aparece como uma necessidade social decorrente dos problemas causados pela revolução industrial, onde inúmeras denúncias são feitas por trabalhadores desempregados por causa da contratação de mulheres e

crianças nas fábricas. Além disso, relatórios médicos e de inspeção de fábricas denunciavam a alta mortalidade infantil e as inúmeras enfermidades oriundas das péssimas condições de trabalho fabril.

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

O sistema de metade trabalho e metade escola faz de cada uma dessas atividades descanso e recreação em relação à outra e consequentemente muito mais adequadas para a criança do que a continuidade ininterrupta de uma das duas. Um garoto que desde manhã cedo fica sentado na escola não pode concorrer, especialmente, quando faz calor, com outro que chegam lépido e fagueiro do seu trabalho” (*Child. Empl. Comm.* Apud MARX, 2013, p.85).

Conde (2016) também afirma que “...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”. Surge, então, um limite de seis horas para o trabalho infantil a partir dos seis anos de idade, e a obrigatoriedade de as crianças frequentarem escolas em regime de alternância com o trabalho. O número de dias letivos e horas variava entre países e tipos de atividades, havendo casos de 150 horas de aulas em um período de seis meses. As salas eram multisseriadas, o número de alunos atendidos era maior do que a capacidade do espaço, havia parco mobiliário, carência de livros e de materiais didáticos, além de professores que mal sabiam escrever o próprio nome. Vê-se, portanto, que a preocupação era com o disciplinamento e preservação da criança, tão somente visando a reprodução e manutenção do sistema posto. 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 em uma instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também os filhos recém-desempregados dos trabalhadores (ALVES, 2005, p. 140).

A legislação trabalhista, por sua vez, foi conquistada pelos trabalhadores em decorrência da luta organizada contra o grande número de crianças que perdia suas vidas nas fábricas e devido à preocupação dos próprios industriais, que temiam que seus excessos poderiam causar a não reprodução da força de trabalho. Segundo Kramer,

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma ação futura (KRAMER, 1982, p.18).

Para Klein, Silva & Silva (2010), a escola tinha como meta garantir a disciplina, e assegurar às crianças, proteção e acolhimento. Elas, "as crianças", precisavam ser consideradas "socialmente úteis" e não deveriam ficar "vagando à toa pelas ruas". As principais preocupações da época eram garantir a ordem social, contra a vagabundagem, e ensinar os trabalhadores e trabalhadoras a aceitarem passivamente sua condição de explorados. Portanto, ao final do século XIX a escola passa a ser o lugar de acolhimento, disciplinamento, educação e controle da criança que se tornou desempregada pelo aparecimento das primeiras leis fabris. Segundo Conde (2016), a preocupação social com a educação da criança passa a ser expressa por diferentes setores sociais como as escolas, as igrejas e a legislação. A educação do novo trabalhador, tal como percebido por Thompson (2002b, p. 291), exigia a necessidade de:

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

Para Thompson (2002b), a experiência da classe operária inglesa revela como as crianças eram educadas pela religião à aceitação de sua condição de trabalhadoras assalariadas e cresciam assim avessas ao prazer,

à preguiça e à vagabundagem. Tais ideias foram incorporadas aos projetos de educação escolar e religiosa da classe trabalhadora.

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

Conseguir uma massa de trabalhadores para ser explorada é algo diferente de conseguir trabalhadores com as habilidades, a submissão e as qualificações necessárias. Thompson (2002b) adverte sobre a importância da coerção social, do poder transformador da cruz e da escola para combater a preguiça e insubmissão da classe trabalhadora nos primórdios da Revolução Industrial. Segundo Figueira (2002), em qualquer época os indivíduos precisam saber que não podem existir de qualquer maneira, mas de um modo socialmente determinado. Dessa forma, a educação não é um apêndice mais ou menos útil, mas sim visceral para as relações sociais.

Por isso, a autora defende que o processo de aprendizagem significa, fundamentalmente, aprender a viver e a sobreviver em uma determinada relação social. É preciso aprender o significado geral da sociedade na qual se vive. Tanto para um filósofo quanto para um lixeiro é necessário existir um denominador comum. No caso da sociedade burguesa, foi necessário transmitir que o ócio é algo contrário à própria existência, numa rejeição à concepção aristocrática que condenava o trabalho aos servos.

Os homens livres, criados pelo processo intitulado por Marx de “Acumulação Primitiva”, não foram absorvidos pela manufatura com a mesma velocidade com que foram arrancados de suas terras. Primeiramente, converteram-se em massas de assaltantes, esmoleiros, vagabundos, gerando, entre o final do século XV e início do século XVIII, uma legislação sanguinária contra a vagabundagem.

Em 1530, Henrique VIII declamava:

Esmoleiros velhos e incapacitados para o trabalho recebem uma licença para mendigar. Em contraposição, açoitamento e encarceramento para vagabundos válidos. Eles devem ser amarrados atrás de um carro e açoitados até que o sangue corra de seu corpo, em seguida devem prestar juramento de retornarem à sua terra natal ou ao

lugar onde moraram nos últimos 3 anos e “se porém ao trabalho” [...] Aquele que for apanhado pela segunda vez por vagabundagem deverá ser novamente açoitado e ter a metade da orelha cortada; na terceira reincidência, porém, o atingido, como criminoso grave e inimigo da comunidade, deverá ser executado (MARX, 2013, p. 265).

A citação ilustra a forma como os ex-trabalhadores rurais, expulsos de suas propriedades pelos cercamentos de terras, foram enquadrados por leis e disciplinas necessárias à generalização do sistema de trabalho assalariado. Esse processo foi fundamental para o desenvolvimento de uma classe de trabalhadores que por “educação, tradição e costume reconhece as exigências do modo de produção nascente como naturais evidentes” (MARX, 2013, p. 267).

A grande fábrica emergente enfrentava problemas com a falta de disciplina, submissão, metodismo, atenção, escrúpulos e obediência dos empregados. A principal dificuldade do sistema fabril estava em “capacitar os seres humanos a renunciarem aos seus hábitos indisciplinados no trabalho [...]”. Logo, foi necessário criar uma forma bem-sucedida de disciplina nas fábricas, pois era “praticamente impossível converter os trabalhadores oriundos das ocupações agrícolas em operários úteis após a puberdade”. (THOMPSON, 2002b, p. 237). Destarte, a educação das crianças pequenas era uma necessidade para o sucesso das relações sociais em ascendência. A indisciplina seria combatida pelo poder transformador da cruz de Cristo, da escola e da legislação. O trabalho era a cruz que o trabalhador convertido carregaria. A indisciplina tinha como consequência não somente a demissão da fábrica e a punição legal, mas também as “chamas do fogo do inferno”, numa articulação entre formas de coerção legal e religiosa para a submissão do trabalho fabril:

Como a alegria era associada ao pecado e à culpa, e o sofrimento (as feridas de Cristo) à bondade e ao amor, todos impulsos eram conduzidos aos seus opostos, e se tornou natural supor que o homem ou a criança só eram dignos da graça aos olhos de Deus se desempenhassem tarefas penosas, laboriosas e renunciantes. Trabalhar e penar era um deleite, e o masoquismo era amor. (THOMPSON, 2002b, p. 253).

Em vários países, a instrução pública era defendida seguindo a lógica dual de classe: uma formação erudita para comandantes e uma genérica

para comandados. Para a classe mais populosa, aspiravam-se casas públicas de instrução, pois “agricultores, ferreiros e artesãos precisavam apenas de uma breve instrução”. Todos os cidadãos estariam aptos e instruídos a servir ao Estado seja para mandar, seja para obedecer. Conforme explica Manacorda (2006, p. 249):

Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam as escolas de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). Os filósofos e os soberanos iluminados não tinham nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas os intérpretes e os executores dessa realidade que está mudando.

Como podemos perceber, 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. A educação escolar é também articulada à religião protestante que passa a defender, assim como a escola, a disciplina do trabalho como enobrecedora do caráter humano.

Considerações finais

Neste texto procuramos elucidar como a criança, sua educação e a infância foram sendo concebidas ao longo da história, de acordo com as transformações no modo de produção da existência. Abordamos a problemática conceitual vinculada à criança, à infância e à educação sob a perspectiva do trabalho, e mantivemos distância das proposições conceituais idealistas e apriorísticas que concebem a infância sob as perspectivas românticas e fenomênicas. Consideramos esta situação problemática, tendo em vista que essa visão idealista de infância é a que predomina no ambiente acadêmico de muitas universidades brasileiras e, principalmente, nos cursos de formação de professores - tornando essa visão hegemônica.

Defendemos a hipótese de trabalho que indica que as conquistas vinculadas à infância e à educação dos primórdios da Revolução Industrial até os dias de hoje não foram propiciadas pelo aparecimento de um sentimento fenomênico *a priori*, mas sim pelas lutas sociais, pautadas pela classe trabalhadora, e vinculadas ao trabalho e a ciência.

A concepção moderna de infância tal qual conhecemos hoje, é, pois, oriunda do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho emergentes com o modo capitalista de produção e não de surgimento de um sentimento fenomênico tal qual proposto por Ariés (2015). Escola e fábrica nasceram concomitantemente (MANACORDA, 2006), e foram das denúncias provenientes das condições de vida e de trabalho infantil no chão da grande indústria do século XIX que nasceram as leis que culminaram na escolarização dos filhos da classe trabalhadora. A tríade escola-religião-legislação foi responsável pelo disciplinamento e educação da classe trabalhadora que aprendeu a trabalhar e aceitar passivamente sua própria exploração após séculos de resistência.

Referências

ALVES, G. L. **A produção da Escola Pública Contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ARIÈS, p. e DUBY, G. **História da vida privada 1: do Império Romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.

ARIÈS, p. e DUBY, G. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009b.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

CONDE, S. F. e COSTA, M. J. Contribuições da pedagogia socialista para a educação da infância no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37 n. 4, p. 887-903, out./dez. 2019.

CONDE, S. F. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense**. ED. EM DEBATE, UFSC - Florianópolis, SC, 2016. 1 v.

DEL PRIORE, M. (org.) **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DOBB, M. **A evolução do capitalismo**. 9ª. edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Vértice Editora, 1988.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HERMIDA, J. F. História social da criança proletária: as infâncias roubadas nos processos de reprodução do capital nos séculos XVIII e XIX. **Tese de Professor Titular**. UFPB. João Pessoa, 2020a.

HERMIDA, J. F. História social da criança proletária: contribuições da obra de Friedrich Engels para a compreensão do tema. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 20, p. e020058, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8660883. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660883>. Acesso em: 11 mar. 2021.

HOBBSAWM, E. **A era das Revoluções 1789-1848**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HOBBSAWM, E. **A era do capital 1848-1875**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HOBBSAWM, E. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre a história operária. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

HOBBSAWM, E. **Os trabalhadores**: estudos sobre a história do operariado. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

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, 2012, Paraíba, **Anais Eletrônicos...** Paraíba, Histedbr, 2012.

KLEIN, L.R. **O em, bate 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.

- KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: L & PM, 2010.
- 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, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006. 382p.
- MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto comunista**. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **O capital**. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**, 1º capítulo: seguido das teses sobre Feuerbach / Karl Marx, Friedrich Engels; [tradução Silvio Donizete Chagas]. - São Paulo: Centauro, 2007.
- MÉSZÁROS. I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1988.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999
- SAVIANI, D. e DUARTE, N. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11ª. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2013.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa I (A árvore da liberdade)**. São Paulo: Paz e Terra, 2002a. 204p.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa II (A maldição de Adão)**. São Paulo: Paz e Terra, 2002b. 347p.

VEYNE, P. O império romano. In: ARIÈS, p. e DUBY, G. **História da vida privada 1: do império romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.