



Trabalho infantil e a escola do campo: reflexões teóricas sobre o trabalho como princípio educativo¹

Child labor and rural schools: theoretical reflections on work as an educational principle

Trabajo infantil y escuelas rurales: reflexiones teóricas sobre el trabajo como principio educativo

Gabriel Rodrigues do Nascimento - Universidade Federal do Amazonas | Manaus | AM | Brasil | E-mail: gabriel.nascimento@semed.manaus.am.gov.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2150-9984>

Érica de Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas | Manaus | AM | Brasil | E-mail: souzaoficial7@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2470-2483>

Heloisa da Silva Borges – Universidade Federal do Amazonas | Manaus | AM | Brasil | E-mail: heloborges@ufam.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7629-7056>

Resumo: Este artigo discute o trabalho infantil e a escola do campo, considerando o princípio educativo contido na categoria trabalho, na relação com a educação da classe trabalhadora camponesa e seus filhos. Para tanto, adota-se os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico dialético, realizando uma discussão teórica e conceitual, a partir de uma investigação de cunho bibliográfico. É possível observar que a concepção de trabalho de crianças no âmbito da agricultura familiar camponesa constitui-se como organismo de socialização, na relação que o camponês imprime sobre a terra por meio de práticas agroecológicas, permitindo o princípio educativo do trabalho, em contraposição a forma perversa de exploração do trabalho de crianças. Conclui-se que a escola do campo, atrelada às contribuições do trabalho como princípio educativo na formação de crianças da classe trabalhadora do campo, reforça a luta por uma nova ordem social e novo projeto societário de campo.

Palavras-chave: princípio educativo; trabalho infantil; escola do campo.

¹ Pelo fomento à pesquisa, agradecemos à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Abstract: This article discusses child labor and rural schools, considering the educational principle contained in the work category, in relation to the education of the peasant working class and their children. To this end, the epistemological assumptions of dialectical historical materialism are adopted, carrying out a theoretical and conceptual discussion, based on a bibliographical investigation. It is possible to observe that the conception of children's work within the scope of peasant family farming constitutes an organism of socialization, in the relationship that the peasant imposes on the land through agroecological practices, allowing the educational principle of work, as opposed to the form perverse exploitation of child labor. It is concluded that the rural school, linked to the contributions of work as an educational principle in the training of children from the rural working class, reinforces the struggle for a new social order and a new rural societal project.

Keywords: educational principle; child labor; country school.

Resumen: Este artículo analiza el trabajo infantil y las escuelas rurales, considerando el principio educativo contenido en la categoría trabajo, en relación con la educación de la clase trabajadora campesina y sus hijos. Para ello, se adoptan los presupuestos epistemológicos del materialismo histórico dialéctico, realizando una discusión teórica y conceptual, a partir de una investigación bibliográfica. Es posible observar que la concepción del trabajo infantil en el ámbito de la agricultura familiar campesina constituye un organismo de socialización, en la relación que el campesino impone a la tierra a través de prácticas agroecológicas, permitiendo el principio educativo del trabajo, frente a la forma Explotación perversa del trabajo infantil. Se concluye que la escuela rural, vinculada a los aportes del trabajo como principio educativo en la formación de los niños de la clase trabajadora rural, refuerza la lucha por un nuevo orden social y un nuevo proyecto de sociedad rural.

Palabras clave: principio educativo; trabajo infantil; escuela de campo.

1 Introdução

As reflexões sobre a relação trabalho e escola do campo, na perspectiva da Educação do Campo, exige a compreensão do trabalho como princípio educativo na produção da vida material e imaterial do camponês, superando o modelo econômico do trabalho alienado sob o capital, que pressionam as populações que habitam o campo brasileiro, aumentando as contradições econômicas e sociais. Nessa perspectiva, pensar o trabalho e escola do campo a partir da instrução/educação de crianças não é tarefa simples, por ser um dos elementos centrais para se pensar a Educação do Campo e formação da classe trabalhadora camponesa sob um novo projeto histórico.

Parte-se de alguns pressupostos que orientam estas reflexões, como o trabalho sendo condição universal e atividade exclusivamente humana; o trabalho como transformação da natureza e do próprio homem cuja finalidade é produção de bens necessários a sua existência; e como processo indispensável à humanização do homem, a qual sua natureza contraditória ao longo da história da humanidade revela principalmente, o trabalho como a própria utilização da força de trabalho pelos homens, ou seja, o trabalho realizado por uma classe e o seu produto sendo apropriado por outra classe social que a domina e explora (Marx, 2017a).

No primeiro pressuposto, enquanto ação na relação natureza-homem, o capital transforma ambos em mercadoria, num processo de produção e reprodução, haja vista que “[...] a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz” (Duarte, 2012, p. 22).

Desta relação emerge a questão colocada por Marx, do sentido ambíguo do trabalho, que deve ser objeto de reflexão, pois por um lado, o trabalho apresenta-se como componente indispensável da liberdade do homem enquanto espécie e como uma atividade que, em si e para si, pode e deve ser livre; por outro, em troca, manifesta-se como mediação entre o homem e suas necessidades, como atividade mediada por sua vez por essas necessidades (Enguita, 1993).

O próximo pressuposto considera que o processo escolar de crianças na Educação do Campo e suas relações nas questões educativas das escolas do campo, precisa considerar o trabalho camponês pautado na agricultura familiar, como matriz formadora e possibilidade pedagógica de consciência de classe na luta contra o capital, representado pelo latifúndio e agronegócio no campo. O trabalho como atividade criativa integra os processos de educação das diferentes gerações, sendo base também do projeto de escola do campo (Caldart, 2017), em que a educação como aprendizado da formação do homem do campo, tenha participação efetiva na transformação do mundo, garantindo sua existência e de seu núcleo familiar. Nessa lógica o trabalho adquire um princípio de socialização da vida humana, um valor de uso, um bem (Marx, 2017a).

Sobre o fenômeno do trabalho infantil camponês entende-se que não se pode discutir fora da lógica da Educação do Campo, onde deve ser realizado sob a ótica da prática educativa, em que o campesinato aparece como exemplo ilustrativo, ao passo que a exploração do trabalho infantil, segue a lógica da exploração do trabalho humano, base fundamental do modo de produção capitalista (Paz, 2018).

Para tanto, buscou-se desenvolver este texto através do referencial dos clássicos do marxismo: Makarenko e Rossi (1981), Marx (1989, 2017a, 2017b, 2017c), Marx e Engels (2011, 2014, 2022), Engels (2015), Gramsci (2022), Lefebvre (2009), Lênin (1985), Lukács (2012), Pistrak (2009, 2015, 2018), e de autores marxistas como Caldart (2017), Enguita (1989, 1993), Frigotto (2012a, 2012b), Manacorda (2018), Saviani (1998), entre outros, que ancoram suas reflexões na orientação do materialismo histórico dialético. Partimos do princípio que, ao adotar esta teoria e método de análise da realidade social, assume-se a análise da categoria trabalho nas suas dimensões ontológicas e histórica que o constituem, no campo das contradições, mediações e determinações, implicando necessariamente a superação do “[...] modo de produção capitalista, com seus próprios métodos, meios e condições, só surge e se desenvolve naturalmente sobre a base da subsunção formal do trabalho sob o capital” (Marx, 2017a, p. 78).

Dessa forma, não pretendemos dar conta da ampla discussão teórica que envolve o conceito da categoria trabalho, sua origem e suas características nos diferentes tipos de produção, mas objetivamos discutir as mediações entre o trabalho infantil e a Escola do campo, considerando o princípio educativo contido na categoria trabalho, na relação entre a educação da classe trabalhadora camponesa e seus filhos, a partir da compreensão do sentido dado ao trabalho como princípio educativo na visão da formação humana integral de Marx e outros pensadores, fundamental para a luta pela superação da exploração/alienação humana (Frigotto; Ciavatta, 2012).

Nessa conjuntura, o artigo está organizado em três seções: a) os camponeses e a divisão social do trabalho; b) o trabalho infantil em Marx e Engels e a formação omnilateral; c) a escola do campo e o trabalho como princípio educativo no campo. Finalizando, são tecidas as considerações finais sobre as questões abordadas, enfatizando a concepção da Educação da classe trabalhadora camponesa necessária a se produzir na escola a partir do trabalho como princípio educativo.

2 Os camponeses e a divisão social do trabalho

Marx e Engels (2014) discutem a divisão do trabalho, a partir do trabalho material e imaterial, surgindo das relações sociais existentes que se encontram em contradição com as forças de produção, o surgimento da propriedade privada que dividiu os homens em classes, observando as contradições entre o campo e a cidade, na passagem da barbárie para a civilização, do sistema tribal (modo de produção

comunal) até o surgimento do Estado, da comunidade para a nação, se mantendo ao longo da história da civilização até chegar aos nossos dias, na sociedade capitalista.

Com as cidades surge a necessidade da organização política e se torna manifesta a separação da sociedade em classes, em si mesma, a expressão da divisão do trabalho (Enguita, 1993). A separação e oposição campo-cidade acompanhou o processo de divisão social do trabalho, o que implicou na divisão sócio-espacial, e a separação entre trabalho material e intelectual (Lefebvre, 2009), pois “a divisão do trabalho numa nação obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, a separação entre a cidade e o campo e à oposição dos seus interesses” (Marx; Engels, 2011, p. 26).

Antes do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, os camponeses independentes já tinham certo grau de autonomia no saber fazer agrícola, na manipulação e atuação na natureza em prol da sua existência e do núcleo familiar sobre as condições que iriam influenciar diretamente seu trabalho, tanto dos procedimentos como na questão da distribuição do tempo. Marx (2017b) refere-se aos camponeses como grupos isolados com práticas economicamente independentes.

Os pequenos camponeses constituem uma imensa massa, cujos membros vivem em condições semelhantes, mas sem estabelecerem relações multiformes entre si. Seu modo de produção os isola uns dos outros, em vez de criar entre eles um intercâmbio mútuo. Esse isolamento é agravado pelo mau sistema de comunicações existente na França e pela pobreza dos camponeses. Seu campo de produção, a pequena propriedade, não permite qualquer divisão do trabalho para o cultivo, nenhuma aplicação de métodos científicos, portanto, nenhuma diversidade de desenvolvimento, nenhuma variedade de talento, nenhuma riqueza de relações sociais. Cada família camponesa é quase autossuficiente; ela própria produz inteiramente a maior parte do que consome, adquirindo assim os meios de subsistência mais através de trocas com a natureza do que do intercâmbio com a sociedade (Marx, 2017b, p. 402-403).

O avanço capitalista influenciou as práticas da agricultura familiar dos diversos povos não-europeus, no sentido de mudança – graduais ou aceleradas – para um tipo de agricultura voltado a superexploração da terra, cercamento de terras comunais em favor da propriedade privada que se dá pelo processo de expansão do monopólio da terra, pela expropriação massiva dos trabalhadores do campo que os obriga a vender sua força de trabalho, visando mais valor e monoculturas voltadas ao mercado externo, a partir da expansão das relações sociais e dos processos sociais capitalistas que se estabeleciam nesse momento histórico em países europeus (Marx, 2017c).

A falta de compreensão do modo de sociedade de povos não ocidentais, que visavam pelo aspecto do trabalho, a satisfação das suas necessidades e de seu núcleo familiar para garantir sua existência, provocou um choque aos europeus, tachando-os de “primitivos”, com condutas irracionais e economicamente inviáveis.

Embora a economia camponesa suponha maiores quantidades de trabalho e, com isso, maiores possibilidades de acumulação e de diferenciação social, conserva a característica de buscar um equilíbrio entre esforço de trabalho e satisfação das necessidades. Situam-se ambos num ponto muito superior, mas mantêm-se, entretanto, a mesma lógica qualitativa da economia primitiva. A estigmatização da economia dos povos primitivos e, por extensão, de todos os não ocidentais, tem sua base singular na constatação de que, ao contrário da economia capitalista e, em menor medida, da mercantil, eles não identificam o ponto ótimo de produção com seu ponto máximo. Desse ponto de vista, o comportamento do caçador-coletor que deixa de trabalhar tão logo tenha conseguido o necessário para cobrir algumas necessidades limitadas ou do camponês que deixa sem cultivar parte de suas terras é tachado de economicamente irracional. Cabe também pensar, entretanto, que sua racionalidade seja outra, diferente da racionalidade da acumulação mercantil ou capitalista (Enguita, 1989, p. 66).

No capitalismo europeu, a agricultura se industrializa, mecanizando e adotando formas industriais; e o campo passou cada vez mais a ser subordinado à cidade devido à industrialização (Saviani, 1998). Lênin (1985) analisou a realidade agrária russa, que assim como o desenvolvimento do capitalismo na Rússia promoveu profundas contradições, pois o campesinato antigo deixa de existir, e é inteiramente substituído por um novo tipo de população rural, que constitui a base de uma sociedade dominada pela economia mercantil.

O campesinato antigo não se “diferencia” apenas: ele deixa de existir, se destrói, é inteiramente substituído por novos tipos de população rural, que constituem a base de uma sociedade dominada pela economia mercantil e pela produção capitalista. Esses novos tipos são a burguesia rural (sobretudo a pequena burguesia) e o proletariado rural – a classe dos produtores de mercadoria na agricultura e a classe de operários agrícolas assalariados (Lênin, 1985, p. 114).

Engels (2015) estudou os trabalhadores ingleses que viviam no campo isolado, afirmando serem esses alienados da política e da economia, não se importunavam com as mudanças sociais surgidas nas cidades da Revolução Industrial, tinham boas relações com a classe mais alta da sociedade, de modo que não perceberam estarem intelectualmente mortos. Para Marx (2017a), o processo de divisão social do trabalho aliena o trabalhador, que despossuído dos bens da natureza com a criação da propriedade privada dos meios de produção da existência, fica com sua força de trabalho como única propriedade, vendendo-a ao burguês para consumo dos produtos necessários à sua existência (alimentos, vestuário, moradia, entre outros).

No Brasil, a divisão social do trabalho, a formação do campesinato brasileiro e as questões agrárias não surgem inicialmente da venda da força de trabalho do camponês, mas são marcadas pela exploração indígena (acesso à terra baseado nos sistemas de uso comum) e escravização africana, baseada na monocultura e acumulação de terras nos séculos XVII a XIX, depois pelo colonato, de forma que sua

formação é distinta do campesinato europeu, que conduziu separação do trabalho comercial e do trabalho industrial. Como discute Marx e Engels (2011) à divisão de trabalho no interior dos diferentes ramos, geram subdivisões e a posição de quaisquer destas subdivisões particulares relativamente às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). Portanto, a “divisão social do trabalho se desenvolve em diferentes graus (quando se compara a indústria e a agricultura)” (Ianni, 2012, p. 131), e no caso do Brasil, o estágio de desenvolvimento do trabalho foi determinado inicialmente por meio do trabalho escravo indígena e africano.

Para Ianni (2012), na história política do trabalhador camponês brasileiro permeada de manifestações de antagonismo, crises e lutas que assinalam as sucessivas metamorfoses, sendo dividida em três períodos principais: no primeiro, predomina o escravo; no segundo, o lavrador; e no terceiro, o proletário.

A transformação do escravo em operário, portanto, não foi um processo rápido, harmônico e generalizado. Precisou de quase um século para se desenvolver. Em outras palavras, desenvolveu-se somente na medida em que se desenvolveram as forças e as relações sociais de produção no setor agrário e no conjunto do subsistema econômico brasileiro. O proletariado, como categoria política fundamental da sociedade agrária brasileira, ocorreu na época em que se verificou a hegemonia da cidade sobre o campo, quando o setor industrial suplantou o setor agrícola (econômica e politicamente) no controle das estruturas de poder do país, pois “[...] a transformação do camponês em proletário não ocorre rápida nem repentinamente, nem é um fenômeno igual ou generalizado em toda a sociedade agrária. É um processo às vezes lento, e com muitas contradições” (Ianni, 2012, p. 128-132).

Conforme Alentejano (2012, p. 758) “A partir da segunda metade do século XX, verificou-se a expansão do assalariamento no campo como decorrente do processo de modernização da agricultura”. A expansão do sistema capitalista no Brasil na década de 1960 com o beneficiamento de produtos agrícolas fez surgir uma burguesia agrária, de grandes proprietários, que procura modernizar a sua exploração agrícola e destiná-la ao mercado interno. Porém, além de seu caráter de integração no sistema capitalista da industrialização dependente, o modelo reservou aos camponeses, agricultores familiares, pequenos produtores, ou qualquer outro nome que a eles se dê, algumas funções claramente determinadas (Stedile, 2012).

Dessa forma, o modelo de industrialização dependente atuava permanentemente de forma contraditória e complementar, em que os camponeses, ao mesmo tempo, em que se reproduziam e se multiplicavam enquanto classe, tiveram parcelas crescentes de seus membros, migrando para as cidades e se transformando em operários (Stedile, 2012), resultado da expansão do capital na sua relação com a expansão do monopólio da terra, e que obriga os trabalhadores a vender sua força de trabalho na lógica da indústria (Marx, 2017c).

A concepção dos processos históricos permite perceber que as formas de ocupação do campo brasileiro e a formação do campesinato brasileiro se deu, por meio de conflitos pela terra em defesa de seus territórios, na luta de classes por meio de revoluções, no limiar da resistência da subordinação no interior das unidades produtivas, mobilizações sociais e no enfrentamento com as elites agrárias no ônus do desenvolvimento do capital desigual e contraditório.

No interior dessas contradições de um país latifundiário, nas relações de trabalho e produção da economia brasileira encontra-se o camponês na sua diversidade, enquanto categoria social, composta por sem-terras, agricultores, assentados, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, atingidos por barragens, boias-frias, roceiros, quebradeiras de coco, caiçaras, pescadores, catingueiros, cerradeiros, e outros, que desenvolvem múltiplas formas de trabalho camponês, sejam elas como unidade de produção familiar em agroecossistemas tradicionais que permitem uma agricultura equilibrada ou como formas subordinadas as agroindústrias, e, portanto ao capital.

Dessa forma, o campo brasileiro ancora-se numa diversidade de formas de exploração da terra presente nela, assim como nos diversos modos de se relacionar e reproduzir-se no campo. Na divisão do trabalho, cuja agricultura familiar camponesa constitui-se como unidade e organização de produção familiar, o aprendizado, socialização e troca de conhecimentos entre gerações é parte do processo educativo das crianças e adolescentes.

Para Chayanov (2014), isso somente é possível, devido ainda ao modo de produção camponês se reproduzir a partir do uso da força de trabalho familiar, inexistência do trabalho assalariado, ausência do lucro, a autoexploração, participação e colaboração de todos os sujeitos da família na produção para a subsistência. Portanto, no seio da unidade camponesa, o trabalho de criança e adolescente se insere numa lógica diferente do modo de produção capitalista, tendo como premissa a coletividade, cooperação, na divisão de tarefas, onde todos os membros da família atuam no trabalho segundo suas capacidades, de acordo com sua faixa etária e sexo, cujo núcleo dessa racionalidade econômica da unidade doméstica é a busca de um equilíbrio entre a satisfação das necessidades familiares e a intensidade do trabalho.

Por outro lado, na unidade formada pela diversidade de trabalhadores do campo, fica mais evidente os controles do capital sobre o trabalho (Mészáros, 2005). No campo, os camponeses estão sujeitos “[...] à expropriação pelo avanço da concentração fundiária resultante da expansão da dominação capitalista” (Alentejano, 2012, p. 760).

A resistência camponesa da classe trabalhadora acontece pelo confronto direto com o latifúndio e o agronegócio no campo, através da luta de classes. É o campesinato colocando o campo como lugar de trabalho, vida, produção de alimentos saudáveis para a soberania alimentar, propondo uma lógica para além do capital, por meio da Educação do Campo como projeto societário contra-hegemônico e de emancipação humana.

3 O trabalho infantil em Marx & Engels e a formação omnilateral

A urbanização europeia acelerada nos séculos XVIII e XIX pela Revolução Industrial, concentrando as diferentes atividades organizativas da sociedade, como as produtivas, administrativas e intelectuais, aliada ao surgimento de novas classes sociais e constituição do proletariado, promoveu mudanças no desenvolvimento das forças produtivas com a introdução das máquinas nas indústrias, estimulando o êxodo rural e a incorporação dos demais membros da unidade familiar (mulheres e crianças) na indústria, gerando a exploração do trabalho adulto e infantil nas fábricas.

O advento das máquinas nas grandes indústrias promoveu a divisão manufatureira do trabalho, e um dos efeitos gerados foi a exploração da força de trabalho de mulheres e crianças da classe operária. Tal divisão, por sua vez, adaptou a força de trabalho em diferentes graus de maturidade, força e desenvolvimento dos operários, que, dessa forma, passaram a ser classificados como qualificados e não qualificados. Assim, o emprego das máquinas, ao depreciar o trabalho do homem, descartando o uso da força física muscular, fez aumentar o número de assalariados, submetendo, assim, todos os membros da família dos operários, as mulheres e as crianças ao trabalho (Marx, 2017a).

Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista, ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças (Marx, 2017a, p. 451).

Deste modo, ocorreu a apropriação do trabalho infantil para expandir a exploração da família e aumentar a acumulação do capital. O trabalhador que antes vendia sua própria força de trabalho, agora, vende sua mulher e filhos (Marx, 2017a). Para Engels (2015) a Revolução Industrial e o crescimento industrial trouxeram consequências negativas para a classe trabalhadora, provocando ruínas econômicas e sociais na vida dos trabalhadores, inclusive dos mais afastados da cidade. Quanto ao trabalho de crianças e de adolescentes, a partir da invenção da máquina a vapor revelaram longas jornadas de trabalho que duravam entre 14 e 16 horas diárias, cujo "caráter coativo de esforço penoso, necessário para não se morrer de fome" (Makarenko; Rossi, 1981, p. 57).

No período Pré-Revolução Industrial, as crianças na organização das famílias camponesas europeias mantinham uma estreita relação com o trabalho no campo numa forma social genérica no que concerne aos aspectos materiais e culturais, na sua articulação com o convívio, formas de sociabilidade e produção da vida. Seus filhos cresciam respirando o ar puro do campo, e, se tinham de ajudar os pais, faziam-no ocasionalmente, a qual nada tinha a ver com o trabalho na lógica social produtiva do capital (Marx; Engels, 2014; Engels, 2015).

Uma questão que adquire especial relevo para Marx em relação à educação é a do trabalho infantil. Parte simplesmente da constatação do fato: embora seja certo que outras formas históricas anteriores do trabalho também não tenham dado demasiadas chances às crianças, o capitalismo mostra-se particularmente eficaz na hora de incorporá-las ao trabalho produtivo. As mesmas razões e mecanismos que levam à substituição do trabalho simples e de operários especializados por operários não qualificados, comportam a substituição dos trabalhadores masculinos adultos pelas mulheres e crianças. A maquinaria, na medida em que torna prescindível a força muscular, converte-se em meio para empregar operários de pouca força física ou de desenvolvimento corporal incompleto, mas de membros mais ágeis. Trabalho feminino e infantil foi, portanto, a primeira palavra de ordem do emprego capitalista da maquinaria! Assim, este poderoso substituto de trabalho e de operários converteu-se num meio de aumentar o número de assalariados, submetendo a todos os integrantes da família operária, sem distinção de sexo e idades, ao poder do capital. O trabalho forçado em benefício do capitalista não só usurpou o lugar dos brinquedos infantis, como também o do trabalho livre na esfera doméstica, executado dentro de limites decentes e para a própria família (Enguita, 1993, p. 303).

Desta forma, a burguesia, a partir da exploração da classe proletária, busca também a força de trabalho infantil pela criação de necessidades geradas no seio familiar, decorrentes das insuficientes condições de sobrevivência. Nessa conjuntura, o discurso ideológico da burguesia sob o trabalho infantil não passava de acobertamento da exploração do trabalho infantil em seu benefício próprio (Engels, 2015). Marx (2017a), entretanto, fez duras críticas à burguesia sobre a questão do trabalho infantil nas fábricas no século XIX, principalmente por não assumir de forma radical e conseqüente a união instrução-trabalho, haja vista que este afirma ser possível a relação entre trabalho e escola, a partir de uma dimensão educativa do trabalho como meio de formação integral do ser humano, visando o desenvolvimento de todas as dimensões e potencialidades humanas.

É preciso esclarecer que ele não pensa absolutamente numa instrução profissional de crianças destinadas a funções subalternas e nem numa instrução pluriprofissional ou “instrução profissional universal”, esta, de fato, lhe parece “uma proposta predileta dos burgueses” que longe de resolver os problemas da formação do homem, não resolve sequer os problemas do mercado de trabalho (Manacorda, 2018, p. 296).

A relação entre trabalho e escola, a partir de uma dimensão educativa do trabalho, pressupõe uma formação omnilateral, uma formação humana oposta a formação unilateral provocada pela divisão social do trabalho alienado (Marx, 1989). Dessa forma, a união do trabalho com o ensino constitui-se em um instrumento poderoso da luta da classe trabalhadora pelo acesso à cultura técnica, como princípio de integração entre educação e trabalho, capaz de revolucionar totalmente o modo de produção sob direção do proletariado, mediante uma educação gratuita para todas as crianças em escolas públicas e a abolição do trabalho infantil nas fábricas do modo atual (Marx; Engels, 2022). Com isso, a formação do homem omnilateral, Manacorda (2018, p. 296) ressalta que na relação trabalho e escola

O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, já mencionadas: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e conseqüente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens.

As questões centrais no campo educativo, seguindo as contribuições de Marx, colocam o trabalho como atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, e por isso, a educação ou formação omnilateral busca considerar todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. E o tem como parte constituinte, em que os processos formativos pressupõem a superação da sociedade capitalista e suas contradições, da exploração de uma classe sobre as demais, enfatizando o trabalho como princípio educativo, e a importância da educação politécnica na emancipação humana em todos os sentidos da vida humana (Frigotto, 2012a), capaz de promover a formação do homem a partir da superação da oposição entre formação intelectual e formação técnica, numa articulação entre saberes práticos e teóricos (Marx; Engels, 2011). Assim, para os marxistas a dimensão do trabalho se torna a dimensão mais importante da base da condição humana (Maciel; Mourão; Silva, 2020).

Nessa conjuntura, entende-se que a formação omnilateral pressupõe outro projeto de sociedade e de homem, para isso educação e trabalho precisam ser fundamentados na perspectiva da emancipação humana, em que as crianças possam compreender o contexto social em que estão inseridos no qual o trabalho enquanto princípio educativo como atividade de superação de classes.

Ressalta-se, porém, sendo necessário compreender esse debate, no sentido amplo de compreender a formação omnilateral reivindicada pela concepção de educação politécnica, que “resulta, assim, no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações” (Frigotto, 2012b, p. 277). Ressalta-se que,

O conceito de “politécnico” abrange a instrução, quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico e artístico-artesanal; o conhecimento prático dos diversos ramos serve também para o desenvolvimento físico omnilateral e para formação de capacidades de trabalho universais (Manacorda, 2018, p. 314).

Vale dizer que as possibilidades do desenvolvimento do homem omnilateral e da educação omnilateral estão pautadas na construção de um novo projeto societário, que supera as relações de exploração, resultado de uma educação como modo de reprodução do capitalismo (Marx, 2017a; Frigotto, 2012b).

Assim, a instrução politécnica para a formação integral de crianças e adolescentes pressupõe uma dimensão educativa do trabalho, que possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades, pois o “aprendizado da vida coletiva e do trabalho associado é um dos pilares da educação politécnica” (Caldart, 2017, p. 30). Isto exige a superação do modelo de escola liberal-burguesa solidificado na sociedade atual que almeja colocar a educação a serviço dos interesses da burguesia, que durante séculos a educação esteve alheia ao trabalho como princípio educativo, e o pensamento pedagógico como consequência de um pensamento idealista, foi pensado e elaborado como ideias sobre educação que ainda dominam nossa civilização, são as classes sociais distanciadas do trabalho ou, com maior frequência, pessoas que se ocupam da educação dessas aulas ociosas (Enguita, 1993).

Nessa perspectiva, a educação de crianças e adolescentes do campo caminha noutro sentido, pois tem no trabalho o princípio educativo, como possibilidade de se construir uma proposta pedagógica educacional revolucionária, contrapondo-se a lógica hegemônica de exploração regida pelo capital como modo de reprodução e não de humanização.

4 A escola do campo e o trabalho como princípio educativo no campo

A luta por uma Educação do Campo na construção de um novo projeto educativo de sociedade no enfrentamento das contradições promovidas pelo capital nas relações concretas, tem como um dos focos de referência a construção de uma escola do campo com práticas emancipatórias que atendam as demandas da realidade histórica, social, cultural, econômica do campo na sua relação com o trabalho camponês.

Entende-se que o vínculo escola, trabalho e suas transformações na especificidade da Educação do Campo, insere-se no projeto histórico e nos processos de auto-emancipação das famílias trabalhadoras camponesas. A relação educação e trabalho precisa ser constituída na dimensão da educação e escola politécnica que não tem relação com a preparação para o mercado capitalista, sendo pensadas pela formulação marxista de formação humana em Marx e Engels sob a construção histórica do projeto revolucionário educativo da classe trabalhadora em luta (Caldart, 2017).

A construção dessa escola, exige a superação da escola liberal-burguesa que foca em ações e resultados no aspecto da instrução, a partir de modelos de gestão conduzidos com práticas autoritárias que agem do perfil desejado de estudante ao egresso que entrará no mundo do trabalho, haja vista que a escola na sociedade capitalista trabalha o respeito a ordem e hierarquia, a defesa da propriedade privada e controle do tempo, como metas a serem obtidas.

É preciso considerar que a Educação nesse modelo de escola que nasceu no bojo da sociedade capitalista se restringe aos aspectos ligados a instrução

[...] centrada na escola, espalhada pelos seus recantos de maneira informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de preparação para uma vida que já está pronta, e que deve ser apenas aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços (Pistrak, 2009, p. 79).

Na sociedade liberal-burguesa, há necessidade do trabalhador alienado para explorar sua força de trabalho, gerando máximo retorno econômico com mínimo de gastos, utilizando um modelo educacional voltado à competição, o individualismo em detrimento da coletividade, sem reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas existentes. As relações de exploração são mascaradas, e não discutidas, preparando a força de trabalho com determinadas habilidades, como a disciplina, concentração, cumprimento de prazos, entre outros. A escola ensina em todos os seus aspectos, não só na sala de aula, mas nos corredores, no recreio e, principalmente, pelas relações sociais que reproduz em seu interior, de caráter autoritário no que diz respeito à organização do poder interno vivenciado (Pistrak, 2009).

Por isso, a escola do campo precisa discutir a exploração do trabalhador pela burguesia, dona dos meios de produção, visando a acumulação do capital e as "relações sociais da educação" (Enguita, 1989), mostrando que cada tipo de sociedade produz instituições que criam instituições que adéquam a realidade ao redor nos interesses das classes hegemônicas.

Em suma, é preciso superar essas tensões de fundo construídas no plano da realidade concreta, tendo como base o trabalho como princípio educativo, onde a educação formal serve para muitas outras coisas além da qualificação da força de trabalho (Enguita, 1993). O truísmo de considerar a Educação como algo fora da

sociedade, sem influências diretas na condução dos trabalhos pelos seus agentes, deve ser posta em questão.

A escola do campo, num contexto de sociedade de classes em que as lutas estão cada vez mais acirradas pelas profundas crises do capital, tem papel imprescindível na construção de uma matriz formativa na perspectiva da formação omnilateral, considerando o princípio educativo do trabalho, que possui uma potencialidade pedagógica e a escola tem a capacidade de tornar o trabalho ainda mais educativo, na medida em que permite os sujeitos a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana (Caldart, 2017).

Para compreensão do trabalho como princípio educativo, Gramsci (2022), Lukács (2012), Makarenko e Rossi (1981), Pistrak (2009, 2015, 2018) trazem contribuições extremamente relevantes. Em Lukács (2012), a ontologia do trabalho é categoria fundante do ser social, surge em meio à luta pela existência, e está ligado a sociabilidade como forma de ser e apropriação do conhecimento, diferenciando o homem dos demais animais. "O trabalho, de fato, como categoria desenvolvida do ser social, só pode chegar à sua verdadeira e adequada existência num complexo social que se mova e reproduza processualmente" (Lukács, 2012, p. 135), por isso, sua apropriação é imprescindível pela educação, pois, sua essência torna os homens aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que apresentar-se-ão mais tarde nas suas vidas (Lukács, 2012).

As contribuições de Pistrak (2018) caminham na compreensão do trabalho como princípio educativo como elemento pedagógico que permite as crianças e os adolescentes às relações com a realidade atual, concreta e à auto-organização, que possibilita o conhecimento da ciência e o desenvolvimento da ação coletiva em função de um projeto de transformação dos conhecimentos em concepções ativas e criativas. Afirma que "o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade social, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação" (Pistrak, 2018, p. 50). Em consonância com esse pensamento, Makarenko e Rossi (1981, p. 57) engendra a mesma lógica em que o trabalho deve ser também um dos elementos básicos da educação, por isso, deve fazer sentido e ser importante na educação familiar e para o conhecimento da formação humana.

Gramsci (2022) também se debruçou sobre o trabalho de crianças e jovens como princípio educativo, enfatizando que na sua compreensão permite criar na prática social, forma e conteúdo; é criador dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, do conhecimento. Por isso, o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas unitárias gramsciana, possibilita o processo de emancipação mediante a junção entre ciência e técnica, rompendo com a fetichização da mercadoria para a formação do ser, pois, todos os seres humanos são intelectuais, entretanto, nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (Gramsci, 2022).

Neste processo de aprendizagem, é importante que o trabalho como princípio educativo, permita que os estudantes reflitam seu funcionamento, as transformações ocorridas para a produção de mercadorias a partir da ação humana no meio ambiente, priorizando a ação humana de maneira abrangente, que serão os objetivos maiores no mundo do trabalho. Nessa dimensão,

Pensamos ser impossível renunciar a todo e qualquer tipo de trabalho doméstico, porque ele permite adquirir uma série de bons hábitos, que introduzem a civilização no seio da família e sem os quais seria impossível pensar na criação de um “novo modo de vida” de que se fala tanto neste momento ... É preciso então imaginar os trabalhos domésticos do ponto de vista da luta que se trava para alcançar uma fase superior ou, mais exatamente, como o terreno favorável ao florescimento desta fase superior (Pistrak, 2018, p. 41).

Para Marin *et al.*, (2012) a orientação dos pais, ou trabalhadores adultos, faz parte do processo de socialização profissional, garantindo a participação de todos na produção agrícola familiar. Conforme a idade, o sexo e a força física, as crianças incorporam-se às atividades produtivas e reprodutivas das famílias, na condição de ajudante. As gerações mais velhas atribuíam ao trabalho das crianças um significado primordial em sua socialização, uma vez que elas se preparavam para tornar-se os futuros agricultores ou donas de casa, assim como seus pais. O trabalho das crianças assumia um caráter fundamental no ciclo da formação intergeracional dos camponeses.

Nessa lógica, a participação do núcleo familiar camponês na relação entre trabalho e escola se expressa na questão dos trabalhos domésticos e nas atividades para a sua existência como seres humanos. A intervenção no ambiente em que mora, como a organização dos objetos, limpeza e higiene do ambiente, manipulação dos alimentos, entre outras atividades, fortalece a formação discutida na escola.

Por isso, Caldart (2017) argumenta que a experiência russa realizada em diferentes práticas vinculadas à Educação do Campo tem permitido práticas nesta direção, ou seja, o aprendizado da vida coletiva e do trabalho associado como um dos pilares da educação politécnica.

O desafio dessa escola é contrapor a lógica estabelecida de que escola, na maioria dos casos, é significada no processo de qualificação para o mundo do trabalho urbano, mas não referenciada na preparação para o trabalho agrícola, em que os pais não percebem a escola como instituição responsável pela educação para o trabalho camponês, daí que a família deve continuar com sua histórica atribuição educativa dos filhos pelo trabalho coletivo familiar (Marin *et al.*, 2012).

Os estudos de Machado e Gentil (2021) contribuem para essas reflexões ao destacar que quando o foco da escola é a formação humana e emancipatória, as grandes questões ou problemáticas da prática social, e isto passa pelo trabalho, necessitando ser compreendido e transformado mediante a intervenção compromissada dos sujeitos do campo. O trabalho enquanto prática social têm, portanto, um caráter praxiológico, que deve ser demarcado pela estreita articulação da escola com a vida dos estudantes e suas famílias.

Para que as escolas do campo desenvolvam os caminhos para transformação da escola, em que os estudantes cheguem ao mundo do trabalho, preparados numa lógica diferente da tradicional escola liberal-burguesa, algumas premissas são fundamentais. Tais como a: dimensão da educação politécnica que trabalhe com a matriz agroecológica e a dinâmica de relações do seu entorno, relacionando os aspectos da realidade local aos parâmetros de análise da realidade mais ampla; reafirmação do sentido positivo do trabalho ao mesmo tempo em que contribui com a luta contra o sentido negativo do trabalho assalariado/explorado/alienado presente nas relações sociais capitalistas; vinculação dos conhecimentos escolares com o trabalho, base principal do projeto educativo que vai além da escola do campo e inclui muitas dimensões (Caldart, 2017).

Como categoria social, o trabalho está presente nas relações sociais concretas de crianças e de adolescentes da classe trabalhadora camponesa, e deve ser ação formativa para a construção do desenvolvimento humano em todas as suas capacidades físicas e intelectuais. Não é possível construir sob o modelo de escola liberal-burguesa o trabalho como princípio educativo, sendo necessário que se fortaleça a luta em favor da escola da classe trabalhadora camponesa pautada num projeto político pedagógico contra-hegemônico na perspectiva da transformação social.

O trabalho de crianças e adolescentes nas atividades familiares cotidianas do campo, deve se basear na prática social centrada na coletividade e no diálogo de ensinar aos filhos, acurada no conhecimento e socialização da produção da vida pelo trabalho.

5 Considerações finais

Este texto buscou discutir o trabalho infantil e a Escola do campo, considerando o princípio educativo contido na categoria trabalho, na relação com a educação da classe trabalhadora camponesa e seus filhos. Notou-se a partir da literatura estudada que o capitalismo promoveu a exploração do trabalho infantil, desde a Revolução Industrial, alterando a divisão social do trabalho, promovendo a alienação da classe trabalhadora e seus filhos, obrigando-os a vender sua força de trabalho e de sua

família, assumindo a forma de valor de uso e valor de troca, reproduzindo a condição de pobreza às crianças e aos adolescentes.

Essas contradições postas evidenciam que no modelo de sociedade capitalista, o trabalho humano tem unicamente o objetivo de acumulação do capital, em prol dos interesses da classe burguesa, impedindo o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos indivíduos. O trabalho infantil está na perspectiva da exploração do trabalho infantil pelos adultos, impactando no desenvolvimento físico e mental das crianças e adolescentes.

No campo, a preparação para o trabalho é atribuição dos pais, sendo valor a ser transmitido aos filhos, como um legado. Entretanto, na lógica do capital a família camponesa perde seu papel histórico na socialização das crianças pelo trabalho, enquanto a instituição escolar adquire importância na educação formal dos seus filhos. A progressiva integração campo-cidade, aumento da escolarização e avanço da legislação de proteção infantojuvenil reduzem tanto o papel da família na educação dos filhos como a construção de novas formas de sociabilidade, visões a respeito da infância e trabalho da criança.

Na especificidade da Educação do Campo, o trabalho infantil adquire um princípio educativo na sua interface entre educação, escola e trabalho. Em suma, a matriz pedagógica e formativa do trabalho nessa concepção está fundamentada em princípios nos quais a classe trabalhadora camponesa e seus filhos compreendem o campesinato como classe social no contexto sócio-histórico em que estão inseridos, de luta pela reforma agrária. A direção dessa intencionalidade passa pelo movimento de transformação da própria escola do campo, que necessita de uma série de mediações entre agricultura camponesa, práticas agroecológicas e um projeto político e pedagógico de classe trabalhadora com formação omnilateral tão discutida pelos movimentos sociais.

Finaliza-se este texto ciente do seu inacabamento e da complexidade que envolve pensar o trabalho infantil e a Escola do campo, considerando o princípio educativo do trabalho no campo. Entretanto, os diálogos com os autores foram extremamente férteis para fomentar as reflexões do modelo de sociedade e de escola em contexto de cooperação que se quer no campo, pautado no trabalho contra-hegemônico e na emancipação humana. Por conseguinte, espera-se que o presente estudo possa contribuir para a ampliação dos debates sobre o trabalho infantil de crianças e adolescentes, que no Brasil atravessa a história e como atividade árdua é marcado pela exploração, violência, condição de pobreza e não pela humanização na ordem social hegemonicamente estabelecida.

Referências

- ALENTEJANO, P. Trabalho no campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 757-761.
- CALDART, R. S. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. *In*: PIRES, J. H. *et al.* (org.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 3. p. 263-328.
- CHAYANOV, A. V. Teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. *In*: CARVALHO, H. M. de C. (org.). **Chayanov e o campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 89-137.
- DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012. p. 13-35.
- ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 267-273.
- FRIGOTTO, G. Educação politécnica. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 274-281.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 750-756.
- GRAMSCI, A. Cadernos 12: apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). v. 2. p. 13-55.
- IANNI, O. A formação do proletariado rural no Brasil – 1971. *In*: STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960-1980**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 127-146.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2009.

LÊNIN, V. I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 126-158.

MACHADO, I. F.; GENTIL, H. S. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo do estado de Mato Grosso, nos anos de 1980 e 1990. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-22, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37386/29065>. Acesso em 15 set. 2022.

MACIEL, A. C.; MOURÃO, A. R. B., SILVA, C. A. da. A Revolução Francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-19, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37506/29231>. Acesso em: 15 set. 2022.

MAKARENKO, A. S.; ROSSI, W. G. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARIN, J. O. B. *et al.* O problema do trabalho infantil na agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudo-RS. **Revista de Economia e Sociologia Rural (RESR)**, Brasília, v. 50, n. 4, p. 763-786, 2012. Disponível em:

<https://www.revistasober.org/article/doi/10.1590/S0103-20032012000400010#nav0>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Livro 1).

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017a. (Livro I – o processo de produção do capital).

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, K. **Os despossuídos**: debates sobre a lei referente ao furto de madeira. São Paulo: Boitempo, 2017c.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAZ, R. S. **Entre a exploração e a sobrevivência**: espacialização e precariedade do trabalho de crianças e adolescentes em Sergipe. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe – UFS. São Cristóvão, 2018. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9707/2/RAFAELA_SANTOS_PAZ.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis: Vozes,. 1998. p. 151-167.

STEDILE, J. P. Introdução. *In*: STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda – 1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 7-33.

Contribuição dos(as) autores(as)

Gabriel Rodrigues do Nascimento – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Érica de Souza e Souza – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Heloísa da Silva Borges – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Revisão gramatical por:

Guilherme Bentes da Silva

E-mail: gui.mestreufam@gmail.com