

# A LINHA VERMELHA DO PLANETA INFÂNCIA: o Socialismo e a Educação da Criança

PAOLO NOSELLA



contexto  
educação

## RESUMO

*Organizado em três partes: o socialismo utópico e a educação da criança, o socialismo científico e a educação da criança, o socialismo investigativo e a educação da criança, o texto pretende expor um panorama das principais contribuições teóricas e práticas fornecidas pelo socialismo referentes à educação infantil.*

**Palavras-chave:** *infância, socialismo, educação.*

Aceito para publicação em outubro de 2002

**LA LÍNEA ROJA DEL PLANETA INFANCIA:  
el socialismo y la educación del niño**

---

**Resumen:** *Organizado en tres partes: el socialismo utópico y la educación de los niños, el socialismo científico y la educación de los niños, el socialismo investigativo y la educación de los niños, el texto pretende exponer un panorama de las principales contribuciones teóricas y prácticas fornecidas por el socialismo referente a la educación infantil.*

**Palabras-clave:** *infancia, socialismo, educación.*

**THE RED LINE OF THE CHILDHOOD PLANET:  
Socialism and child education**

---

**Abstract:** *Structured in three parts – utopian socialism and the organization of the children, the scientific socialism and child education, investigative socialism and child education – this text intends to show a panorama of the most important contributions and practices concerning child education given by socialism.*

**Keywords:** *childhood, socialism, education.*

## ESCLARECIMENTOS PRELIMINARES

É sintomático o fato de encontrarmos alguma dificuldade na escolha dos termos para o subtítulo deste texto. A intenção geral é clara: pretende-se expor um panorama das principais contribuições teóricas e práticas fornecidas pelo socialismo com referência à educação infantil. Entretanto, no momento de se precisar o que se entende por socialismo, os conceitos e os termos se confundem. Devemos utilizar o termo comunismo? Ou é mais precisa a palavra marxismo?

Por esse motivo uma preliminar *declaratio terminorum* (explicitação dos termos), como nas antigas disputas filosóficas, torna-se aqui muito oportuna. Aliás, hoje, tal explicitação é indispensável, uma vez que a crise dos paradigmas teóricos deixou ainda mais confusos termos que, há uma ou duas décadas, eram para todos bastante claros.

Começamos com o termo “comunismo”. Embora essa palavra possa se referir tanto ao sistema político, social e econômico, quanto à doutrina, é mais comum considerar “comunismo” como uma organização política que pretendeu concretizar o ideal comunístico da propriedade coletiva e do planejamento centralizado da vida de toda comunidade. Nesse sentido, costuma-se remontar a Platão para identificar a primeira formulação teórico-política do ideal comunista.

A historiografia indica (Bobbio, 1990, p. 175 ss), posteriormente, outras formulações sociais voltadas à concretização do ideal comunístico de uma vida em comum, morando em pobreza individual. Por exemplo, algumas das primeiras comunidades evangélicas, várias ordens monásticas e heréticas.

A modernidade consagrou famosas utopias comunistas formuladas por eminentes pensadores, como Thomas Moore e Tommaso Campanella. No âmbito da Revoluções Inglesa e Francesa emergem não apenas personalidades que teoricamente debatem e defendem sistemas econômicos e sociais comunistas baseados na propriedade coletiva, mas surgem também grandes movimentos populares que praticam ideais comunistas e por estes lutam. Destaca-se, na Revolução Francesa, o nome de François-Noël Babeuf e o movimento denominado Babuvismo, cujas idéias principais estão registradas no “Manifesto dos Plebeus (1795)”.

Os nomes de Karl Marx e Friedrich Engels representam até hoje a expressão máxima da elaboração teórica dos ideais comunistas. O “Manifesto do Partido Comunista (1848)” foi a Carta Magna e referência para todos os regimes comunistas criados no século XX.

O termo “socialismo” se entrelaça desde suas origens com “comunismo”: ora se identificando, como sinônimos, ora se distinguindo e até se contrapondo. Em termos gerais, “socialismo” refere-se aos inúmeros programas político-sociais, bem como as suas teorias, elaborados em defesa das classes trabalhadoras que se formaram no âmbito do processo industrial. No entrelaçamento dos dois termos, comunismo guardou sempre uma conotação de maior radicalidade. Marx considera o socialismo como fase transitória para o modo de produção integralmente comunista. A partir da Revolução Russa (1917), socialismo e comunismo se tornaram acérrimos antagonistas, com esporádicas fases de aliança e colaboração entre si. Aos poucos, porém, o conceito de socialismo perdeu o sentido de fase de transição para o comunismo e assumiu, de forma autônoma, o sentido de sociedade embasada na democracia representativa e numa ampla política de proteção social, sobretudo das classes trabalhadoras.

O termo “marxismo” refere-se a um conjunto, relativamente homogêneo, de idéias, metodologia científica, estratégia política, valores e formas de vida, derivado dos escritos de Marx e Engels. Os estudiosos dessa doutrina que não pretendiam assumir a conotação de militância política introduziram os termos de “marxólogo e marxiano”. O primeiro indica simplesmente o estudioso do marxismo, o segundo refere-se aos textos e às concepções de Marx, distinguindo-os, na medida do possível, de Engels e de outros pensadores identificados com o marxismo.

Nossa exclusão, no subtítulo, dos termos “marxismo” e “comunismo”, justifica-se por considerar o primeiro restrito aos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels e o segundo pela sua forte conotação com os “modelos” político-sociais dos países comunistas do Leste europeu, cuja crise desembocou na queda do Muro de Berlim em 1989. Ora, este texto pretende oferecer um panorama histórico das principais contribuições teórico-práticas da tradição socialista para a educação da criança, sem enfocar a crise política e

ideológica do comunismo. Assim, o termo socialismo que, como dissemos, define-se historicamente como conjunto dos programas políticos da classe trabalhadora a partir da Revolução Industrial, parece-nos o mais adequado.

Com a expressão “educação da criança” nos referimos às principais contribuições pedagógicas teórico-práticas registradas na história da educação que plena ou parcialmente se identificaram com os valores, as idéias e as propostas ideológico-socialistas, destacando a educação da infância ou das crianças. Estes dois termos, aos efeitos deste ensaio, têm o mesmo sentido; referem-se ao período da vida dos homens que vai de zero ano até a puberdade ou adolescência; isto é, até os doze ou quatorze anos de idade.

Esclarecidos os termos do enunciado, cabe ainda uma indagação preliminar: qual a contribuição específica que o autor deste texto pretende oferecer? Com efeito, a historiografia pedagógica está repleta de sínteses sobre o assunto. Mário Alighiero Manacorda, Franco Cambi, Fredrerich Mayer, Maurice Debesse, Gaston Mialaret, etc. relatam com propriedade as principais contribuições pedagógicas para a educação infantil da tradição socialista.

Seria, portanto, este texto uma seleção, mais ou menos orgânica, de outras contribuições? Não negamos serem essas que citamos as principais fontes bibliográficas que consultamos, entretanto nossa leitura parte de uma importante distinção sugerida por Norberto Bobbio e que nos parece original. Bobbio diz que Gramsci introduziu na Itália o *marxismo investigativo*, contrapondo-o ao *marxismo didascálico ou doutrinário*. Com isso, Bobbio contrapôs o método investigativo da teoria socialista à postura doutrinária, estabelecendo um marco divisório na tradição socialista, antes e depois de Gramsci. Pessoalmente, consideramos essa distinção da máxima importância, equivalente (ou até mais) à distinção entre socialismo utópico e socialismo científico.

Assim, pensamos que esta exposição poderia ser organizada em três partes: o socialismo utópico e a educação da criança; o socialismo científico e a educação da criança; o socialismo investigativo e a educação da criança.

A primeira parte abrange, grosso modo, o período que vai da Revolução Industrial até a publicação do Manifesto Comunista, caracterizando-se justamente pelos pensadores socialistas utópicos:

Fourier, Owen, Cabet, Saint-Simon, etc. A segunda parte abrange o período que vai da publicação do Manifesto Comunista à ascensão de Stalin, caracterizado pelo socialismo científico: Marx e Engels, Lênin e Krupskaja, Stalin, Makarenko, etc. A terceira parte abrange o período que vai da crescente divulgação e prestígio dos textos gramscianos aos dias de hoje e que denominamos como socialismo investigativo: Gramsci, Vygotski e o Instituto de Psicologia de Moscou.

Não se trata, obviamente, de uma periodização precisa. Por isso, as datas são apenas referências. Trata-se de caracterizar diferentes momentos e climas culturais. O clima cultural ou “o espírito do tempo” (*l'esprit du temp*, expressão utilizada por Hegel) não se deixa datar com precisão. Todavia é uma qualificação dos tempos, isto é, da História e, portanto, da cronologia. O espírito do tempo se ri do ontem e do hoje; aparece, flui, reflui e reaparece com maior ênfase; se impõe como possibilidade ou até mesmo como evidência definitiva, mas sabe conviver com seu contraditório do passado e com sua própria superação futura. A médio e longo prazos, contudo, o espírito do tempo emerge preciso e insofismável, caracterizando momentos específicos da História.

É assim que entendemos a organização desta exposição: o espírito do socialismo utópico caracteriza o período pré-marxista, sem limitar-se a ele e sem excluir o espírito de investigação científica; igualmente o espírito do socialismo científico ortodoxo caracteriza o período de Marx a Stalin, influenciando inclusive o período posterior sem exclusão absoluta dos horizontes utópicos e investigativos; finalmente o espírito do socialismo investigativo caracteriza o período que vai de Gramsci aos pesquisadores e marxistas contemporâneos, sem exclusão da utopia e até mesmo de algum doutrinamento ideológico.

ANO 17

OUT./DEZ.

2002

## PRIMEIRA PARTE: o Socialismo Utópico e a Educação da Criança

Se os nomes dos grandes pensadores “socialistas ou comunistas” da História Antiga e Medieval representam “*um genuíno elemento de continuidade entre a crítica tradicional dos males da so-*

*cidade e a nova crítica dos males da sociedade burguesa*” (Hobsbawm, 1980, p. 36), é preciso deixar claro que, para os historiadores em geral, quando se fala em pensamento e programas socialistas entende-se os que surgiram no período demarcado pelo desenvolvimento industrial.

O triste espetáculo que se abria aos olhos inconformados dos humanistas no final do século XVI e no início do XVII era, em síntese, o seguinte:

A produção nos campos mudara. Até então fundamentalmente agrícola, transformou-os em campos para a criação de ovelhas e para a caça. (...) A cidade, conseqüentemente, sofrera também transformações profundas: as corporações se extinguíam e as manufaturas se expandiam (Leal, 1990, p. 25).

Homens, mulheres e crianças, expulsos da terra, se ajuntavam nas periferias da cidade e, para sobreviverem, vendiam sua força de trabalho nas manufaturas e nas primeiras indústrias. Trata-se do fenômeno posteriormente chamado por Marx de “acumulação primitiva” do capital, quando nem sequer a escravidão de homens e crianças era poupada, tanto em alguns países europeus quanto nas colônias:

A maquinaria recentemente inventada foi utilizada em grandes fábricas, à margem de correntes de água capazes de fazerem funcionar a roda hidráulica. Milhares de braços tornaram-se de súbito necessários (...). Nesses lugares procuravam-se principalmente dedos pequenos e ágeis. Era interesse desses feitores de escravos fazerem as crianças trabalhar o máximo possível, pois sua remuneração era proporcional à quantidade de trabalho que delas podiam extrair (Marx, 1985, p. 876-877).

De certa forma a importante função que a criança exerce na iniciante acumulação do capital faz com que a sociedade pela primeira vez na história a tome a sério, mesmo que fosse, infelizmente, para explorá-la como força produtiva barata. Ao ler a obra de Philippe Ariés, *História Social da Criança e da Família* (1978), entende-se perfeitamente esse tipo de afirmação. Aprende-se aí que nas sociedades pré-industriais a criança era apenas uma possibilidade (remota) de um dia ser um adulto e um cidadão, com nome próprio e identidade individual de cidadão. A criança, naquelas sociedades, não

representava ainda uma subjetividade social. Só quando ela se tornou força de trabalho interessante para o capital começou a ser contemplada pela legislação de forma autônoma de sua família.

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

Numa fábrica onde recentemente havia oitenta fiadores, não restam atualmente senão vinte; os outros foram despedidos ou então ficaram reduzidos ao trabalho de uma criança, por um salário de criança (...). Atiram cada vez mais para a máquina o verdadeiro trabalho, o trabalho fatigante, transformando assim o trabalho de adulto em simples vigilância que também pode ser exercida por uma mulher fraca e mesmo por uma criança, o que eles efetivamente fazem pelo terço ou metade do salário de um operário (Engels, 1986, p. 159-160).

O processo de industrialização transformava molecularmente toda a sociedade e, sobretudo, toda a família trabalhadora. Muitas funções das mães de família, “*como, por exemplo, a preparação dos alimentos, o atendimento à saúde, a assistência aos filhos, o simples remendo de uma roupa*” (Leal, 1990, p. 33) eram simplesmente abandonadas. Para outras, como cuidar dos pequeninos e amamentá-los, tornava-se indispensável encontrar formas substitutivas de atendimento infantil, uma vez que as mães de família eram absorvidas nas indústrias. Os elementares bens-de-uso produzidos pelas famílias (costura, alimentos e os cuidados básicos dos filhos) precisavam ser substituídos pela compra de novos bens-de-troca industriais. Assim, os custos de manutenção da família trabalhadora aumentavam, impedindo-lhe qualquer tipo de poupança ou receita complementar: “*a velha instituição familiar pré-industrial se desintegra e a instituição escolar acaba tomando algumas das responsabilidades que até então a ela pertenciam*” (p. 34). De forma particular, a questão da guarda e da educação das crianças tornou-se assunto principal no debate político, na legislação social e nas reformas es-



colares desde o final do século XVIII e praticamente até hoje. Nas grandes cidades europeias da época criaram-se “refúgios” onde as crianças eram guardadas enquanto seus pais trabalhavam. Em seguida surgiram organizações com o objetivo de “cuidar” das crianças lactentes cujas mães trabalhavam fora de casa.

As primeiras creches urbanas da França e da Inglaterra do final do século XVII eram, naturalmente, caracterizadas pelo assistencialismo, “*visavam afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores*” (Kramer, 1984, p. 29). Marco histórico importante: em 1774 surgiu a primeira escola para crianças de dois a seis anos, organizada por João Frederico Oberlin, chamada de ‘*Ecóles à Tricoter*’. Eram escolas que abrigavam também filhos de operários.

Nesse contexto desenvolveu-se o fenômeno cultural do Iluminismo francês. O nome de Jean Jacques Rousseau, pioneiro absoluto do pensamento contemporâneo voltado para a educação crítica da criança, é uma grande estrela do momento. O papel decisivo de Rousseau na revolução pedagógica contemporânea, que atribui à criança centralidade máxima no processo educativo, é por todos os historiadores reconhecido. A dimensão utópico-romântica de seu pensamento pedagógico também é universalmente afirmada. O Emílio de Rousseau é a criança que deve ser educada longe do doutrinamento dogmático jesuítico e dos costumes antinaturais da aristocracia. Se Rousseau não pode ser considerado um socialista, suas obras e idéias estão presentes no frontispício teórico de todos os movimentos e pensamentos socialistas.

Rousseau introduz a discussão sobre o tema “progresso”, cujo termo “*nos leva àquela que foi certamente a principal matriz intelectual das primeiras críticas socialistas e comunistas modernas da sociedade, ou seja, o iluminismo setecentista e, mais particularmente, o francês*” (Hobsbawn, 1980, p. 37). De fato, o pensamento pedagógico rousseauiano não estabelece uma relação de tranqüila aceitação do progresso moderno. Ao contrário, mantém com o progresso das ciências e das artes modernas uma relação bastante conflituosa que influenciará vários socialistas utópicos. Diz ele, por exemplo:

Que partido deverei tomar nessa questão? (...) Como ousar censurar as ciências perante uma das mais sábias companhias da Europa? Como louvar a ignorância numa Academia célebre e conciliar o desprezo pelo estudo com o respeito pelos verdadeiros sábios? (...) Mas não é em absoluto a ciência que maltrato, é a virtude que defendo (Rousseau, 1988, p. 137).

Ou seja, não é a ciência e as técnicas modernas que Rousseau condena, é a imoralidade da época que ele recusa.

Conceitualmente, tal distinção é fácil; concretamente torna-se difícil. A conclusão a que Rousseau chega é que no estágio da evolução em que nos encontramos não nos resta outra saída que assumir a educação da criança, porém numa perspectiva naturalista:

No estado em que já se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela. Ela seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo farão morrer, nele batendo de todos os lados e dobrando-o em todos os sentidos (Rousseau, 1973, p. 9).

Não há, portanto, para Rousseau, como não educar as crianças na situação social em que se encontram. Mas como fazê-lo, se o conjunto social, a Paidéia moderna, está totalmente avariada? Rousseau não consegue resolver esse dilema e imagina um lugar natural para a educação de Emílio que de fato não existe, um *u-topos*, uma utopia.

De forma semelhante também o socialista Charles Fourier

encarava com suspeição o progresso, partilhando de uma das convicções de Rousseau, a de que a humanidade escolhera um caminho errado ao adotar a civilização. Desconfiava da indústria e do progresso tecnológico, mesmo estando disposto a aceitá-los, convencido de que a roda da história não pode voltar atrás (Hobsbawn, 1980, p. 49).

A favor ou contra o progresso industrial, não há socialista utópico que não elabore, para sua sociedade comunista, uma política educacional detalhada, com destaque especial para a educação infantil. Projetos de escolas e de pequenas comunidades educativas

brotam numerosos ao longo de toda a história dos homens, porém, na primeira metade do século XIX, o florescimento de comunidades socialistas de caráter utópico foi extraordinário. Nessas comunidades pretendia-se educar as crianças para forjar o novo homem industrial, porém não capitalista

As escolas socialistas e comunistas que floresceram no período que intercorre entre o fim da Revolução Francesa e o ano de 1848 se distinguem claramente do programa babuvista (de Babeuf) por causa da diferente maneira de conceber a passagem da velha para a nova sociedade: isto é, uma passagem não violenta, pacífica, essencialmente na base da convicção e pelo exemplo de novas comunidades harmoniosas fundamentadas na cooperação e na fraternal união de seus membros (Bedeschi, 1990, p. 178).

Fourier, por exemplo, cria os famosos *Falanstérios*, pequenas comunidades nas quais os trabalhadores desenvolvem livremente “*sua vida e suas atividades numa espontânea comunhão de bens e de relações recíprocas, sob a direção de um ‘anarca’, chefe e moderador*” (Geymonat; Tisato; 1978, p.147). Nessas comunidades o trabalho perderia o caráter de obrigação e se tornaria como um jogo de criança.

Historicamente, porém, tanto na Europa como na América tais comunidades demonstraram sua inconsistência teórica, pois não conseguiram se consolidar. Isso, no entanto, não quer dizer que não tenham contribuído para a elaboração de uma pedagogia infantil que resgatasse o valor do homem em geral e da infância em particular. Com efeito, as crianças, aos poucos, são vistas por todos os educadores não mais como adultos em miniatura e sim como cidadãos e, até mesmo, “pais dos adultos”.

Numa segunda vertente, o socialismo utópico, olha para o progresso moderno e, particularmente, para o trabalho industrial de uma forma menos desconfiada, aliás, de forma entusiasta. O nome de Robert Owen, industrial inglês e filantropo, inscreve-se nessa segunda vertente como socialista utópico plenamente favorável ao progresso industrial. Ele pretende

instituir um sistema de instrução e de organização do trabalho industrial, visando a restituir dignidade humana e cultura aos operários e aos seus filhos. As escolas de Owen objetivavam a forma-

ção integral, sob o aspecto físico e moral, dos homens e das mulheres, para que aprendessem a pensar e a agir sempre racionalmente (Leal, 1990, p. 37).

Nas proximidades das suas fábricas, nos arredores de Londres, em 1816, foram criadas por Owen as classes de asilo, nome que, posteriormente, foi substituído por escolas maternais. Para esse industrial socialista, a indústria havia criado uma nova classe social, a dos industriais, que incluía tanto os proprietários das fábricas e os banqueiros quanto os operários e os cientistas. Educar as crianças nessas escolas maternais significava formar o novo homem socialista industrial.

Na Itália, por exemplo, a iniciativa socialista de Owen inspirou um sacerdote, Ferrante Aporti, que, na cidade de Cremona, em 1828, abriu seu primeiro asilo infantil para as crianças das famílias abastadas. Em seguida abriu outras instituições semelhantes para as famílias mais pobres. Eram escolas que rompiam com a tradição das salas de abrigo

como aquelas da marquesa de Barolo, onde as crianças eram condenadas a ficarem imóveis por muitas horas nas cadeiras com assentos furados e a respirar um ar empestado pelo bafo e fedor de muitas outras crianças doentes que aí eram entulhadas (Manacorda, 1992, p. 172).

O padre Aporti, note-se, fazia parte do clero do Norte da Itália que, como afirma Gramsci nas notas sobre a questão meridional, se diferenciava normalmente do clero meridional pela sensibilidade e pelas atividades de caráter popular e social:

O padre setentrional normalmente é filho de um artesão ou de um camponês; tem sentimentos democráticos, está mais ligado às massas dos camponeses; moralmente é mais correto do que o padre meridional (Gramsci, 1987, p. 156).

Com efeito, no Manual de Educação e Treinamento para as escolas infantis publicado por Aporti em 1838, lê-se: “Os mestres devem ser, ao mesmo tempo, educadores e instrutores das crianças” (Manacorda, 1992, p. 172). Nessas escolas infantis, a partir da última série pré-escolar, as crianças já aprendiam os primeiros elementos da leitura, escrita e conta.

Esse padre não era, certamente, um socialista de carteirinha, porém, foi hostilizado pelos periódicos católicos mais conservadores da época até que, em agosto de 1837, o Vaticano condenou seus *asilos para a infância* como algo perigoso. As iniciativas institucionais referentes à educação da criança, sobretudo nas primeiras sociedades industriais, foram sempre muito hostilizadas porque potencialmente saturadas de significação político-revolucionária. Não foi por acaso que o livro de Jean-Jacques Rousseau *Emílio ou da Educação* fora condenado pela Igreja Católica e posto no *Index Librorum Prohibitorum* (Lista dos Livros Proibidos). Ocupar-se de crianças é sempre tocar no ponto mais sensível das elites econômicas e da Igreja, porque as primeiras sentem-se donas da riqueza que não pretendem pôr em risco; a segunda sente-se a dona do destino último do ser humano, logo, de sua formação.

A prova dessa verdade está no fato de que os educadores e políticos mais progressistas, porém não socialistas, justificavam as iniciativas educacionais em favor das crianças pobres afirmando que seriam formas eficazes de resolver pacificamente os conflitos sociais e afastar assim as ameaças do socialismo e do comunismo: “*Após o ano de 1848, quando a revolução amedrontou a muitos, Aporti insistia sobre a falta de educação popular apontando os perigos das doutrinas do socialismo e do comunismo*” (Manacorda, 1992, p. 172).

As pequenas comunidades educativas de Fourier e de Owen foram experiências socialistas importantes, porém localizadas e bem circunscritas. Diversamente, o programa educacional de outro educador socialista utópico, Etienne Cabet, foi um projeto orgânico e complexo de âmbito nacional, rigorosamente comunista, porque excluía qualquer tipo de propriedade pessoal. Na sua obra *Voyage en Icarie* (1840), ilustrava uma imaginária terra de nome Icária, na qual ministrava-se para todas as crianças uma instrução elementar integral, “*que compreendia todos os conhecimentos e, com base nestes, na seqüência escolar, uma instrução especializada com elementos teóricos e práticos*” (Manacorda, 1989, p. 273).

Todas essas inúmeras iniciativas (e muitíssimas mais), voltadas para a educação da criança, se desenvolveram, na primeira metade do século XIX, inscritas ideologicamente no grande movimento socialista francês, o Saint-Simonismo. Esse movimento tomou sentido e força no clima cultural que caracterizou o período das

duas grandes revoluções (a Industrial Inglesa e a Francesa) até a restauração. O otimismo geral suscitado por aquelas revoluções e ainda pelas guerras de independência (sobretudo a americana, em 1776), as esperanças acalentadas pelos sucessos da indústria criavam uma expectativa política de novas e ousadas realizações, de advento de uma nova sociedade e de um novo homem. Era um clima cultural fecundo para o nascimento dos ideais e dos programas socialistas e comunistas. Estes, numerosos e viçosos, surgiam como cogumelos nos bosques após as primeiras chuvas primaveris. Nenhum outro movimento socialista utópico teve tanta importância e ampla significação como o Saint-Simoniano. Até mesmo com referência a Fourier, Owen, Cabet e outros,

a escola Saint-Simoniana dá um passo à frente da máxima importância, porque conjuga estritamente os ideais socialistas e comunistas com a organização industrial do mundo moderno. Na obra de Saint-Simon não há traço de antagonismo entre operários e empreendedores. (...) O contraste social por ele destacado situa-se na relação entre a propriedade privada e o rendimento máximo do sistema industrial (Bedeschi, 1990. p. 179).

Saint-Simon conclui que a propriedade privada é obstáculo ao desenvolvimento da grande indústria, única forma de se produzir grandes riquezas para todos. Por isso, a propriedade privada precisava ser abolida e pertencer a um único proprietário, ao Estado, que deve ser concebido como uma Associação de Trabalhadores. A importância do movimento Saint-Simoniano é grande, porque representou um terreno fértil para todo o socialismo de maneira geral, não apenas para o utópico:

Seu caráter específico foi o de associar uma forte componente romântica à tradição progressista do iluminismo, na valorização da ciência e da técnica. Foi por isso que galgou enorme sucesso junto à École Polytechnique, a famosa escola de engenharia de Paris, criada pela Revolução Francesa e junto aos estudiosos e pesquisadores do campo científico (Geymonat et al., 1978, p. 145).

O que importa, ainda, aqui destacar, referente à questão da educação da infância, é que para o sansimonismo cabe ao Estado não só abolir a propriedade privada mas também desconstruir a antiga instituição familiar, com base na emancipação da mulher, na

liberdade sexual e na total responsabilidade do Estado para com a educação infantil. O trabalho industrial deve ser o princípio educativo da nova sociedade e de todo o processo pedagógico.

Naturalmente o socialismo utópico demonstrou, com o fracasso de suas pequenas comunidades comunistas, a inviabilidade histórica de seus programas pedagógicos. Foram precisamente esses movimentos socialistas utópicos, contudo, a definirem a pauta do debate contemporâneo sobre a educação infantil.

Mesmo assim, chegara a hora de avaliar, com maior rigor científico, as razões desses fracassos e estabelecer princípios educativos e programas escolares objetivos e viáveis. A tarefa de agregar cientificidade ao socialismo utópico coube, sobretudo, a Marx e Engels.

## SEGUNDA PARTE: o Socialismo Científico e a Educação da Criança

O clima cultural do século XIX estava mudando. Os ideais progressistas e iluministas da Revolução Industrial e Francesa não mais incendiavam e sim amedrontavam as sociedades européias e americanas. O susto pelos excessos revolucionários fortaleceu os desejos da restauração da antiga ordem. As campanhas militares de Napoleão e as obras filosóficas de Hegel recolocaram o mundo e os ideais em “ordem”, política e intelectualmente.

O espírito de restauração atingira sobretudo os movimentos socialistas cujas visões utópicas haviam posto a perigo a estrutura social tradicional. Coube ao socialismo científico ou marxismo se contrapor, de forma racional e determinada, ao refluxo revolucionário da restauração, fornecendo às doutrinas socialistas utópicas bases científicas sólidas. Karl Marx e Friedrich Engels fixaram no Manifesto Comunista de 1848 uma feliz síntese sobre a distinção entre socialismo utópico e socialismo científico.

Os tempos, de fato, estavam mudando: enquanto os socialistas utópicos ainda acreditavam na essencialidade da força de trabalho humano, os próprios industriais compreendiam que o centro nevrálgico do processo de transformação era o “meio” de trabalho,

que podia ser um homem, uma mulher, uma criança ou então uma máquina, uma estrutura organizativa, algo que pudesse utilizar o homem ou até mesmo dispensá-lo. A relação entre trabalhador e produção era, afinal, menos orgânica e indispensável do que até então se pensava: “*A revolução determinada pelas máquinas na relação jurídica entre quem compra e quem vende força-trabalho é tal que toda a transação perde até a aparência de um contrato entre pessoas livres*” (Marx, 1974, p. 440).

Em suma, para o capitalista não existe negociação objetiva entre o capital e o homem. Assim, ou o homem passa a negar radicalmente o capital ou o capital negará definitivamente o homem. Para o marxismo científico não existe a possibilidade da dialética hegeliana da conciliação entre o capital e a subjetividade humana. Funciona apenas a dialética da negação da negação. Conseqüentemente, só o proletariado representa a subjetividade histórica que pode garantir o homem contra seu aniquilamento e o socialismo é o seu único programa científico de auto-emancipação.

Para tal dialética, o horizonte histórico estava definido, não era um ideal moral. O socialismo era uma inevitabilidade histórica, inscrita nas objetivas e freqüentes crises do capital que, por sua natureza, é autofágico. Assim, o esforço teórico de Marx e Engels para transformar o socialismo numa ciência objetiva, apagava o conteúdo ético dos programas educacionais dos socialismos utópicos.

A hegemonia do capital tinha seus dias marcados, mas enquanto tivesse sobrevida produtiva nenhuma piedade e revolta humanistas o destruiria. Para os socialistas marxistas era obrigação tentar minimizar os efeitos negativos do capital, por exemplo, sobre as crianças e adolescentes, mas jamais seria possível elaborar um programa pedagógico realmente consistente enquanto o capital não ruísse dando lugar ao Estado socialista: “*Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter*” (1977, p. 25).

Em conclusão, a cientificidade marxista foi um balde de água fria nos ideais e programas socialistas utópicos em geral e de educação da infância e dos adolescentes em particular. Marx não ignorava a trágica situação da infância nas periferias das grandes cidades industriais, mas, para ele, o método científico não admitia dúvidas



As minhas opiniões (...) são o resultado de longas e conscienciosas pesquisas. No limiar da ciência, como à entrada do inferno, a determinação absoluta se impõe: Qui si convien lasciar ogni sospetto / Ogni viltá convien che qui sia morta. (Aqui é necessário abandonar toda suposição / Toda timidez precisa ser abandonada.). Londres, jan. 1956 (p. 27).

Era um preciso recado para o romantismo dos socialistas utópicos: embora, parece dizer Marx, tudo deva ser feito para reduzir o sofrimento das crianças, enquanto perdurar o capitalismo a situação será sempre infernal e os programas socialistas de educação terão apenas um caráter assistencialista.

Marx e Engels viviam, após o fracasso da Revolução de 1848, um clima cultural de desengano das expectativas de uma revolução imediata. O mesmo clima marcou toda a Segunda Internacional, na qual Marx se apresentou como um cientista social que percebia as contradições do capitalismo, mas também reconhecia seu vigoroso fôlego histórico.

Sabemos que o socialismo científico sofreu grande influência do cientificismo positivista, do evolucionismo darwinista e do experimentalismo, por exemplo, da Psicologia: todas essas vertentes comungavam uma Filosofia da História com base no determinismo. Assim, o socialismo científico concluía que o reino da liberdade (comunismo) só aconteceria *após* o reino da necessidade (capitalismo). A *justaposição* dos dois “reinos”, cientificamente arbitrária, era uma declinação filosófica da visão judaico-cristã da passagem (Páscoa) deste mundo, vale de lágrimas, para o mundo celeste, o paraíso. Quando Marx e Engels tentavam dizer algo sobre as características da futura sociedade comunista, apenas invertiam os sinais das características da sociedade burguesa. Assim, por exemplo, o conceito de *trabalho* permanece prisioneiro dos limites conceituais da crítica ao trabalho burguês. Como também o conceito de *estado* não ultrapassa os limites da crítica ao estado burguês.

Por isso, o marxismo ortodoxo ou o socialismo científico não conseguiu perceber que a educação infantil e a escola em geral, mesmo no âmbito dos estados burgueses, tomariam enorme impulso e desenvolvimento, muito além dos limites do trabalho fabril e da escola profissional. Concluindo: o reducionismo escolar que é criticado ao socialismo ortodoxo foi reflexo, na verdade, da aporia marxiana, criticada por muitos analistas, a respeito da categoria *trabalho*.

Apesar dos inegáveis limites do socialismo científico, é dele contudo o grande mérito de combinar ensino e produção. A partir de Marx o trabalho produtivo passou a ser o fundamento principal da Pedagogia socialista que também influenciou toda a Pedagogia progressista do século XX.

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

Quanto às escolas tradicionais burguesas, Engels, em 1844-45, escreve que:

Os mestres são péssimos: um deles havia sido condenado por roubo e saindo da prisão não encontrara outro meio de vida a não ser mestre-escola. (...) Crianças que haviam freqüentado por anos as escolas dominicais não conseguiam distinguir uma letra de outra. Em toda região, mesmo a instrução religiosa e moral, além da intelectual, encontra-se num nível muito baixo (Engels, 1964, p. 46-47).

O conteúdo pedagógico da política educacional da Inglaterra, para citar outro exemplo, era tão pobre que nada ou quase nada dele seria útil na elevação moral e intelectual das crianças. Até mesmo a recente legislação sobre a instrução dos filhos dos trabalhadores não passa de

lei ilusória (delusive law), a qual, sob a aparência de cuidar da educação das crianças, não contém sequer uma só disposição para garantir o objetivo que professa. Só dispõe sobre o seguinte: as crianças devem estar fechadas por um determinado número de horas (três horas) por dia entre as quatro paredes de um lugar

chamado escola (...). Não eram raros os certificados de frequência escolar assinados com uma cruz por mestres ou mestras que nem sabiam escrever (...). Em outra escola observei que a sala de aula era de quinze pés por dez e aí havia setenta e cinco crianças que gritavam algo de incompreensível. (...) Nas escolas onde há um mestre competente, seus esforços fracassam quase totalmente diante do barulho ensurdecedor de crianças de toda idade, dos três anos para cima. A remuneração do mestre, que é miserável na maioria dos casos, depende dos “pence” que se consegue pelo máximo número de crianças apertadas numa sala. Acrescente-se os escassos móveis escolares, a falta de livros e de qualquer material didático e o efeito deprimente de uma atmosfera fechada e nauseabunda sobre os pobres meninos. Estive em muitas dessas escolas, onde observei fileiras inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada e aquelas crianças constam como educadas (educated) na estatística oficial. (...) Pela lei, toda criança, antes de ser empregada nas empresas, deve ter frequentado por trinta dias (pelo menos) e por não menos que cento e cinqüenta horas durante os seis meses que precedem imediatamente o primeiro dia do seu emprego (...). A criança pula, por assim dizer (buffeted) da escola à fábrica, da fábrica à escola, até que se alcance a soma de cento e cinqüenta horas (Marx, 1867 apud Manacorda, 1964, p. 93-94).

O real criticado, todavia, acabou por se apresentar como um horizonte possível: assim, a combinação de trabalho produtivo com educação física e intelectual se apresentou para o socialismo marxiano como a fórmula mágica da educação, o germe da educação futura. Afinal, mesmo a pobre e ilusória legislação sobre educação infantil não deixava de ter sido o resultado da pressão operária, logo, constituía uma implícita conquista da classe trabalhadora:

Por quanto no seu conjunto se apresentem pobres, as cláusulas sobre a educação afirmavam que a instrução elementar era uma condição obrigatória do trabalho. Seu sucesso demonstrou pela primeira vez a possibilidade de interligar a instrução e a ginástica com o trabalho manual. (...) O sistema “metade trabalho e metade escola” permite que cada uma das duas ocupações seja repouso e revigoramento da outra e, portanto, é muito mais adequado à criança do que a continuidade ininterrupta de uma ou de outro. (...) Do sistema da fábrica, como se lê particularmente nos escritos de Robert Owen, nasceu o germe da educação do futuro que interligará, para todas as crianças, além de certa idade, o trabalho pro-

ditivo com a instrução e a ginástica, não somente como método para elevar a produção social, mas também como único método para produzir homens plenamente desenvolvidos (Marx apud Manacorda, 1964, p. 95).

A Pedagogia marxista não só considera hegemônico o papel da fábrica no processo pedagógico, com referência à escola tradicional, mas também com referência à própria família. Escola e família precisam ser “educadas” pelo trabalho produtivo industrial, a primeira tornando-se cada vez mais profissional, técnica e, finalmente, tecnológica; a segunda substituindo a autoridade dos pais (*patria potestas*) pela autoridade, num primeiro momento do capital, e, finalmente, do Estado socialista industrial.

A força dos fatos, finalmente, obrigou a sociedade a reconhecer que a grande indústria, desagregando o fundamento econômico da velha família e do trabalho familiar que lhe correspondia, desagrega também as velhas relações familiares (*patria potestas*). Precisou, finalmente, proclamar o direito dos filhos (p. 98).

Mesmo reconhecendo que o fundamento único da exploração infantil é a mais-valia capitalista, Marx percebe que o capital realiza a exploração das crianças por meio da autoridade familiar e que, portanto, a desagregação desta permite o surgimento futuro de uma forma superior de família, a socialista, assim como a forma familiar greco-romana se seguiu à germânico-cristã, etc.:

Desgraçadamente, as crianças dos dois sexos não precisam de proteção contra ninguém quanto contra seus próprios pais. O sistema de exploração ilimitada do trabalho infantil em geral e do trabalho domiciliar em particular é mantido pelo fato dos pais exercitarem sobre seus jovens e tenros rebentos uma autoridade arbitrária prejudicial, sem limites e sem controle. Os pais não podem possuir o poder absoluto de tornar seus filhos meras e simples máquinas de render algum salário semanal. Crianças e adolescentes têm direito a serem protegidas pela legislação contra o abuso da autoridade paterna que arrebenta precocemente sua força física e os rebaixa na escala dos seres morais e intelectuais (p. 98).

Em suma, para o socialismo científico, o verdadeiro pedagogo ou o parceiro do novo homem socialista é a própria grande indústria que, mesmo no sofrimento, forja a nova família desagregando a

velha, a nova escola profissional e tecnológica, eliminando a escola tradicional inútil e retórica, o novo homem e a nova sociedade socialista eliminando o homem burguês e seu meio depravado.

Obviamente o programa educativo propriamente socialista, original e autônomo, se desenvolverá quando o Estado concentrar em seu poder toda a propriedade e a gestão dos meios de produção moderna. Até lá, se o trabalho industrial infantil é penoso, e precisa ser temperado com o ensino profissional e com exercícios físicos, mais piedoso ainda é o desejo de ver as crianças fora das fábricas:

A proibição geral do trabalho das crianças é incompatível com a existência da grande indústria e não passa, portanto, de um vão e piedoso desejo. Sua concretização, quando fosse possível, seria reacionária, porque a alternância precoce entre o trabalho produtivo e a instrução é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (p. 111).

Não podemos esquecer que, durante toda a metade do século XIX, Froebel difundiu os jardins da infância nas favelas alemãs, ao redor de Berlim, e escrevera textos sobre educação infantil como “Cânticos e carícias maternas”, “As famílias educadoras”, “Vivemos para as nossas crianças”. Ou seja, quando Marx e Engels criticavam a família e a escola burguesas por não entenderem historicamente a evolução das forças produtivas e seus inexoráveis mas revolucionários reflexos na educação, dirigiam-se também às teorias e práticas de educação infantil de Froebel. Ou seja, enquanto os programas de educação infantil de caráter assistencialista se preocupavam em criar espaços de abrigo, de cuidados, de manutenção física e de segurança contra os perigos da rua e do trabalho fabril, o socialismo científico do final do século XIX encarava a grande indústria como sendo a parteira e a pedagoga do novo homem.

Nas primeiras três décadas do século XX o capitalismo passou por importantes mudanças que influíram no atendimento e na educação das crianças. A grande indústria produzira forte concentração do capital no final do século XIX, dando origem ao fenômeno denominado por Lênin de “Imperialismo, fase superior do capitalismo”. Estamos a cavalo entre o século XIX e XX. Enquanto inúmeros trabalhadores eram forçosamente relegados a uma vida ociosa, outros trabalhavam de doze a treze horas diárias. Muitíssimas crian-

ças pobres eram dispensadas do trabalho das indústrias e este fato transformou o problema da educação infantil numa questão cada vez mais política.

Surgem, no final do século XIX, no âmbito da Pedagogia liberal, “*fortes movimentos sociais em prol do atendimento à criança menor de sete anos, com a exigência de um caráter mais educacional e pedagógico, não apenas para garantir sua segurança física*” (Leal, 1990, p. 42). Bienvenu Martin, em 1882, lembra que os responsáveis pela instrução pública “*esquecem que a educação pré-escolar tem seus objetivos próprios, não sendo nem simples creches, nem escolas elementares*” (Brasil, 1974, p. 86). Maria Montessori durante quase toda a primeira metade do século XX, com base nas suas experiências educativas com crianças excepcionais, estabeleceu definitivamente para a educação infantil a necessidade da colaboração científica entre médicos, neurologistas, psicólogos e pedagogos. A rede de jardins de infância ampliara-se enormemente na Europa e nos Estados Unidos, dirigindo-se às crianças pobres, filhas de imigrantes, para transformá-las em cidadãs e, por meio delas, mudar também a própria sociedade. A crença de que a educação em geral, a partir da infância erradicaria a pobreza, foi o motor do movimento chamado “Escola Nova”, que tem por expoente principal o pensador e educador americano John Dewey (1859-1952).

Ora, se o socialismo ortodoxo se autodefinia como um pensamento autônomo e exclusivo da classe operária, de que forma os pensadores e educadores socialistas, depois de Marx, se relacionaram com o movimento pedagógico em geral? Ou seja, de que forma Lênin, Krupskaja e Makarenko, por exemplo, conseguiam articular a visão pedagógica marxiana com o movimento científico-pedagógico geral?

Embora a distinção entre a Pedagogia científica socialista e a Pedagogia científica em geral ou burguesa se torne cada vez menos precisa, na primeira metade do século XX ainda era nítida. Entretanto, algumas pontes já estavam sendo lançadas por Lênin e sua esposa Krupskaja, após a Revolução Russa de 1917. Com efeito, o socialismo do século XX não era mais uma simples ideologia emergente, mas era a ideologia oficial de várias repúblicas comunistas que, pela primeira vez na história, se defrontavam com a responsabilidade de realizar concretas reformas pedagógicas.

Lênin e Krupskaja lideraram, nas duas primeiras décadas do século XX, reformas educacionais que se identificavam com os princípios do socialismo científico, explicitando que a educação se fundamentava no reconhecimento da função civilizadora do capitalismo burguês. Seus escritos e suas reformas constituem uma síntese oficial dos princípios do socialismo marxista. Aceitavam, porém, boa parte das reformas e dos estudos pedagógicos progressistas, fora do âmbito socialista. Leia-se, por exemplo, essa passagem:

A instrução gratuita das crianças, reivindicada pelos socialistas democráticos, constituiria uma melhora importantíssima para toda a população e sobretudo para os camponeses pobres. (...) Mas, é preciso oferecer uma verdadeira instrução livre, não a que oferecem os funcionários e os padres (Lênin apud Manacorda, 1964, p. 172).

Aos poucos até mesmo os princípios fundamentais da Pedagogia marxista do século XIX sofriam alterações significativas. A saber: a concepção sobre a relação instrução-trabalho, escola-política e escola-herança cultural do passado estava sofrendo profundas modificações. O socialismo científico de Marx e Engels estabeleceu uma relação mecânica e pontual entre trabalho fabril e escola. Era quase um somatório ou uma alternância de momentos passados uns na escola profissional e outros na fábrica. As reformas educacionais de Krupskaja, porém, concebiam essa relação de forma mais orgânica e geral, porque a fábrica influencia a sociedade como um todo e o trabalho industrial, como princípio educativo, modifica difusa e universalmente todas as esferas da sociedade. Assim, o industrialismo educa todo o conjunto da sociedade, não apenas o ser humano que está materialmente dentro dos muros da fábrica. Nesse sentido, até mesmo as creches infantis de uma sociedade industrial socialista são informadas pelo trabalho fabril como princípio educativo.

Conseqüentemente, a proibição do trabalho das crianças, que para Marx soava como postura idealista e reacionária, para os pedagogos socialistas soviéticos era um imperativo, sem com isso negar o princípio do trabalho industrial como fundamento universal da Pedagogia socialista.

Nas anotações de Lênin, de maio de 1917, feitas para a revisão do programa do Partido, se lê:

A Constituição da República Democrática Russa deve assegurar:

- A completa laicidade da escola;
- A instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que faz conhecer teórica e praticamente todos os ramos principais da produção) para todas as crianças dos dois sexos até os 16 anos; uma estreita vinculação do ensino com o trabalho social produtivo das crianças e adolescentes;
- O fornecimento para todos os alunos de alimento, vestuário e dos materiais didáticos às custas do Estado;
- A proibição dos empresários de se utilizarem do trabalho das crianças em idade escolar (até os 16 anos), a limitação do horário de trabalho dos jovens (16 –20 anos) a quatro horas e a proibição do trabalho noturno desses jovens nas indústrias insalubres e nas minas (Lênin apud Manacorda, 1964, p. 192-193).

Manacorda, em nota, assim comenta essa citação:

A proibição do trabalho das crianças, estabelecida em 1895 até aos 15 anos e que aparece no Programa de 1903 até os 16 anos, permanece confirmada nessa idade; enquanto a limitação ao trabalho, prevista no Programa de 1903 a 6 horas para os adolescentes de 16 aos 18 anos, neste momento (1917) foi fixada em apenas 4 horas e ainda para os jovens até os 20 anos (Manacorda, 1964, 192).<sup>1</sup>

O pedagogo e poeta russo Anton S. Makarenko (1888 – 1939) é talvez a expressão mais emblemática da educação do socialismo científico. Homem dedicado à escola e à reflexão pedagógica, acompanhou política e teoricamente as reformas educacionais de Lênin e de Krupskaja, vivenciando também a primeira parte do desfecho da ditadura comunista de Stalin, quando o socialismo científico torna-se mero determinismo burocrático.

Makarenko foi um pedagogo entusiasta e um poeta da escola enquanto coletividade educadora das crianças chamadas pela História a serem socialistas revolucionários. Entendeu rigorosamente que o termo socialista era antônimo de individualista, portanto, coletividade era a antítese de individualidade. Seu entusiasmo pelo coletivo o fazia polemizar até mesmo com Krupskaja, rousseuniana em demasia, no entender dele:



Nos céus, e mais próximo deles, na altura do “Olimpo Pedagógico”, qualquer técnica pedagógica na área da educação propriamente dita era considerada heresia. Nos “céus”, a criança era vista como um ser recheado de um gás de composição especial, para o qual ainda nem houve tempo de inventar um nome. De resto, isso devia ser aquela mesma velha alma sobre a qual se exercitavam os apóstolos. Presumia-se (hipótese operativa) que esse gás possuísse a virtude do autodesenvolvimento. Sobre isto, muitos livros já foram escritos, mas todos eles, essencialmente, apenas repetiam os pronunciamentos de Rousseau: “a infância deve ser encarada com veneração... teme interferir na natureza.” O dogma principal desse credo consistia em que, nas condições de tal veneração e cautela perante a natureza, o gás acima mencionado deveria inevitavelmente produzir o crescimento de uma personalidade comunista. Na realidade, nas condições da natureza pura, crescia somente aquilo que naturalmente podia crescer, isto é, meras ervas daninhas – mas isto não preocupava ninguém: aos habitantes celestes só eram caros princípios e idéias. Minhas demonstrações quanto à discrepância prática entre as ervas daninhas resultantes e os projetos assumidos para uma personalidade comunista eram chamadas de utilitarismo, e se eu tentava sublinhar minha verdadeira essência, diziam: Makarenko é um bom prático, mas entende muito pouco de teoria (Makarenko apud Luedemann, 1994, p. 240-241).

Obviamente, para o socialista Makarenko, o princípio de autoridade e disciplina ocupava lugar centralíssimo na prática e na teoria pedagógicas:

A ativação dos princípios sociais da coletividade escolar e a combinação das medidas educacionais com o sistema de sanções exigem o fortalecimento imprescindível do centro educacional na escola. Somente o diretor pode ser esse centro, pois é o maior responsável na instituição, dirigente nomeado pelo Estado (...) Todos os demais trabalhadores escolares devem atuar sob sua direção imediata e cumprir suas indicações diretas. (...) O tratamento individual da criança consiste precisamente em fazer dela um membro fiel e digno da coletividade e um cidadão do Estado Soviético em consonância com suas peculiaridades pessoais. (...) Somente criando uma coletividade escolar única pode despertar na consciência infantil a poderosa força da opinião pública como fator educativo, regulador e disciplinador. (...) Subordinar-se ao camarada, não ao rico, não ao patrão, mas ao camarada e saber

mandar no camarada. (...) A assembléia geral de todos os educandos de uma instituição infantil é o órgão principal de autogestão (p. 182-184).

Textos como esses são inúmeros nos escritos pedagógicos de Makarenko que, nos anos 20, dirigia em Poltava uma colônia de reeducação de pequenos infratores que consegue, pela sua genialidade e dedicação pedagógica, transformar numa pequena sociedade autogestida. Em seguida, dirige uma comunidade de trabalho infantil e é nomeado diretor geral das casas para crianças da região de Karkov. Morre em Moscou em 1939.

Quanto ao trabalho como princípio educativo, sua posição colava perfeitamente com a de Marx: *“De todas as formas estou convencido de que o trabalho que não tem como finalidade direta a produção de valores materiais não é um elemento educacional positivo”* (Makarenko apud Luedermann, 1994, p. 167). Termos como coletividade, trabalho produtivo infantil, disciplina, autoridade, antespontaneísmo, etc. pontuam todo o pensamento e a prática pedagógica de Makarenko. Não se deve, entretanto, esquecer as circunstâncias históricas em que viveu, pensou e trabalhou. Ao redor dele retumbava a guerra e a revolução: vários mundos estavam em choque. As crianças e os menores que chegavam à colônia de reeducação dirigida por ele traziam, nas carnes e nos espíritos, as marcas de tantas contradições, carências e violências. Seu maior mérito foi acreditar na força da educação: *“Eu professo uma fé sem limites, temerária e sem reservas, na imensa potência do trabalho educativo”* (Makarenko apud Manacorda, 1989, p. 316).

O diretivismo pedagógico desse grande nome da educação socialista, sua fé na revolução e mesmo sua postura doutrinária conservavam ainda o perfume e os encantos dos primeiros anos da bem-sucedida Revolução Bolchevique:

A coletividade tem que embelezar-se exteriormente. Por ela, a primeira coisa que fiz foi construir um campo de flores sem preocupar-me com o custo. Cultivávamos especialmente rosas, não florzinha de má sorte. Flores que adornavam os dormitórios, refeitórios, salas de aulas e de reunião e também as escadas (...). Quanto ao uniforme, estive disposto a ir mais longe. Imagino que as crianças devem vestir com tal gosto e elegância que inspirem admiração. Em tempos passados eram as tropas as que vestiam os me-

lhores uniformes. Era um luxo das classes privilegiadas. Em nosso país, a camada privilegiada da sociedade, que tem direito a vestir melhor que todos, devem ser as crianças (Makarenko, in: Luedemann, 1994, p. 189).

Em que pese, todavia, a dedicação, o entusiasmo e o perfume dos primeiros anos da revolução, o realismo e autoritarismo pedagógico de Makarenko refletem o socialismo real da burocracia de Stalin que, aos poucos, produzirá um marxismo vulgar, análogo à economia vulgar do pensamento burguês: isto é, pobres teorias diretamente subordinadas a interesses políticos e sociais de grupos no poder.

Na sua obra *Bandeiras nas Torres* Makarenko, com orgulho, reproduz o discurso de um oficial do Exército Vermelho, dirigido aos meninos de uma colônia escolar, ao lado da bandeira e próximo à effígie de Stalin:

Saudamos vossa colônia que assume em seus jovens ombros a nobre tarefa de criar uma fábrica de ferramenta elétrica. O Exército Vermelho receberá com orgulho a vossa produção. (...) É belo saber que vossas jovens mãos cedo vão fabricar ferramenta tão necessária à defesa do país. Depois, as vossas mãos, por sua vez, pegarão na espingarda; também vós entrareis no Exército Vermelho (...) Agrada-nos ver a forma como vivem; a vossa feliz e soberba disciplina, o respeito pela nossa bandeira vermelha; tudo em vossa casa se faz pontualmente e em consciência (Makarenko apud Luedemann, 1994, p. 253).

## TERCEIRA PARTE: o Socialismo Investigativo e a Educação da Criança

Nesta terceira parte precisamos responder a três questões: o que se pretende dizer com a expressão “socialismo ou marxismo investigativo”? Por que Gramsci? Quais os reflexos na educação infantil?

Por socialismo investigativo entendemos a postura moral e intelectual de quem prioriza, entre os valores sociais, a igualdade e a justiça e se inspira nas investigações acadêmico-científicas, no método dialético historicista. Essa postura rejeita, portanto, o socialismo como um conjunto de doutrinas burocraticamente definidas e auto-suficientes a serem aprendidas e difundidas.

Jean Paul Sartre afirmou que o marxismo tornara-se a referência epistemológica mais importante do século XX. Isto é, o marxismo, enquanto método científico, tornara-se patrimônio universal da Filosofia contemporânea, assim como a Filosofia de Descartes tornara-se referência universal para a modernidade. Por isso, pensar e pesquisar a partir da dialética entre as classes sociais, relacionar infraestrutura e superestrutura, contexto histórico e subjetividade, priorizar o trabalho como categoria e fonte de valor e, sobretudo, considerar a coletividade e a igualdade entre os homens valores prioritários frente à liberdade individual, qualifica programas políticos e posturas intelectuais de socialistas ou de esquerda, independentemente de qualquer identificação político-burocrática.

Por que Gramsci representaria o marco distintivo entre o socialismo doutrinário e o investigativo? Afinal, ele foi secretário geral de um Partido Comunista, seus escritos e sua prática política o alinham ao autoritarismo de Lênin. A historiografia mais recente, no entanto, reconhece que a principal característica do pensamento de Gramsci é a crítica ao determinismo histórico e ao burocratismo partidário da tradição socialista. Não por acaso Gramsci morreu no cárcere bastante isolado e até execrado pelo seu próprio partido. Não por acaso, no âmbito dos Partidos Comunistas das décadas de 40, 50 e 60, o nome de Gramsci permaneceu na sombra, quando não hostilizado como heterodoxo. Enfim, consideramos muito defensável a tese de que a característica do socialismo investigativo foi historicamente introduzida por Gramsci, não só na Itália, mas também no âmbito do socialismo internacional, tornando-se hegemônica aos poucos, por exemplo, no eurocomunismo, até se impor hoje, quase universalmente, após a Perestroika e a queda do muro de Berlim.

Gramsci, de fato, já no ano de 1918, ao publicar o famoso artigo intitulado “O nosso Marx”, para comemorar o centenário do nascimento de Marx (5/5/1818), demarcava com precisão e muita coragem a distinção entre marxismo doutrinário, determinista e burocrático, e o marxismo como método de livre investigação. Eis alguns trechos do artigo:

Somos nós marxistas? Existem marxistas? Estupidez, apenas tu és imortal. O vanilóquio e o bisantinismo são patrimônio imarcescível dos homens. Marx não escreveu uma doutrinazinha, não é um Messias que deixou uma longa série de palavras cheias de imperativos categóricos, de normas indiscutíveis, absolutas, fora das

categorias de tempo e de espaço. (...) Todos somos um pouco marxistas (...) ele não é um místico nem um metafísico positivista; é um historiador, é um intérprete dos documentos do passado, de todos os documentos, não só de uma parte (...) Com Marx, a história continua a ser domínio das idéias do espírito, da atividade consciente dos indivíduos particulares ou associados. (...) Karl Marx é para nós um amplo e sereno cérebro pensante, um monumento individual da investigação laboriosa e ininterrupta da humanidade (1984, p. 3-6).

Essas afirmações de Gramsci sobre o marxismo não eram apenas intuições brilhantes, relâmpagos perdidos na noite do marxismo doutrinário. Representavam uma posição teórica profunda, ainda que minoritária, emergente e repetidamente defendida por Gramsci. Com efeito, no ano anterior, em novembro de 1917, escrevia outro famoso ensaio intitulado “A Revolução Contra o Capital”, isto é, contra a obra-prima de Marx. Esse artigo foi reeditado em janeiro de 1918. Nele pode-se ler frases como:

os cânones do materialismo histórico não são tão férreos como se poderia pensar e se pensou (...) Eles (os bolchevistas) não são “marxistas”, eis a questão; não compilaram a partir da obra do mestre uma doutrina exterior, afirmações dogmáticas e indiscutíveis. Vivem o pensamento marxista que, em Marx, se tinha contaminado com incrustações positivistas e naturalistas (1982, p. 513-515).

Em 1926 se contrapôs a Stalin, o que lhe custou a permanência na cadeia até a morte: “*Companheiros – escreveu ao Comintern Comunista que pretendia expulsar Trotzky, Zinoviev e Kamenef – hoje estais destruindo a vossa obra, degradais e correis o risco de anular a função dirigente que o Partido Comunista da URSS tinha conquistado.*” (Gramsci, 1971, p. 128). E ao “amigo” Togliatti, que o avisava do clima político de Moscou, impermeável às suas críticas, replicava: “*Todo teu raciocínio é viciado de burocratismo*” (p. 136).

O fascismo e o stalinismo liquidaram Gramsci, mas a História resgatou sua postura investigativa, sua proposta de modelo de revolução diferenciado e adequado para cada povo e cada nação:

Para conhecer com precisão os fins históricos de uma nação, de uma sociedade ou de um grupo social é necessário antes de tudo conhecer quais os sistemas e as relações de produção e de troca

daquele país, daquela sociedade. Sem esta investigação não se fará história, a atividade prática não será explicada em toda sua sólida complexidade (1984, p. 5).

O socialismo investigativo de Gramsci criticava também a visão dualista que justapõe o reino da necessidade ao reino da liberdade. Este não começa quando aquele termina, isto é *para além* da economia burguesa. A marxiana fórmula da “passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade” pagou forte tributo à metafísica judaico-cristã, superada pela Filosofia moderna, que a substituiria com a fórmula “fazer de necessidade liberdade”.

Giuliano Gramsci, seu filho, afirma hoje que seu pai havia entendido, já na década de 30, que a forma para sair da triste e trágica história dos fascismos do século XX era ultrapassar a militância burocrática por meio de uma verdadeira militância ética, porque acima do partido político burocrático há o partido político ético que “*une personagens politicamente diferentes, mas moralmente solidárias*” (Gramsci, G., 1992, p. 55).

As conseqüências dessa nova postura socialista inaugurada por Gramsci são grandes, no âmbito da concepção cultural, educacional e, até mesmo, da educação infantil, como veremos adiante. Por exemplo, no âmbito do debate ideológico, a antiga militância política não mais podia ser representada como um campo de batalha no qual contrapõem-se bilateralmente os “fiéis” contra os “infiéis”, a verdade contra o erro em posições nitidamente antagônicas:

Compreender e avaliar realisticamente a posição e as razões do adversário (e às vezes é adversário todo o pensamento passado) significa exatamente estar livre da prisão das ideologias (no sentido pejorativo, como cego fanatismo ideológico), isto é, significa posicionar-se num ponto de vista “crítico”, único ponto fecundo na indagação científica (Gramsci, 1975, Caderno 10, nota 24).

Para o socialismo investigativo, produzir cultura não é difundir uma doutrina e sim desencadear nas pessoas um processo de auto-identificação histórica; por isso, a escola básica não pode ser uma escola para a profissionalização precoce e sim uma escola de cultura desinteressada:

Cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior, pela qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, a função na vida, os próprios direitos e deveres.” (Gramsci, 1980, p. 100).

A insistência de Gramsci sobre a necessidade de uma cultura profunda e “desinteressada”, fruto de investigação pessoal, é lugar-comum entre seus escritos: “*as informações, fora de todo um trabalho de pesquisa, se tornam dogmas, verdades absolutas, ensino teológico, uma reedição da escola jesuítica que apresenta o conhecimento como algo definitivo, apoditicamente indiscutível.*” Em outro texto:

O povo italiano foi formado numa mentalidade dogmática e intolerante pela educação católica e jesuítica. Falta-lhe o espírito de solidariedade desinteressada, o amor à livre discussão, o desejo de buscar a verdade por meios exclusivamente humanos, oferecidos pela razão e pela inteligência (Gramsci apud Nosella, 1992, p. 26).

Para Gramsci, finalmente, a escola infantil, fundamental e média, deve ser unitária, de cultura geral, porém moderna, voltada à compreensão do atual mundo da produção tecnológica; não pode ser uma escola de cultura geral retórica, arcaica, consoante o velho humanismo pré-industrial. Com efeito, tanto Lênin quanto Krupskaja já haviam superado o velho mecanicismo marxiano que, na instrução da criança e do adolescente, *alternava* tempos de sala de aula e tempos de fábrica. Gramsci conhecia esse debate; havia lido também os escritos de Trotsky e de Ford sobre o industrialismo. Sabia que o espírito industrial era sobretudo um clima cultural que envolve toda a sociedade criando valores, necessidades, costumes, hábitos, produtos próprios. Nesse sentido, até mesmo o ensino pré-escolar se fundamenta pedagogicamente no trabalho industrial moderno. De fato, as creches e as pré-escolas administradas pelo Estado moderno e pelas grandes indústrias apresentam-se física e pedagogicamente de forma diferenciada das escolas administradas por sociedades pré-industriais. Os brinquedos, por exemplo, refletem a forma produtiva hegemônica de uma determinada sociedade.

Se a alternância mecânica e pontual entre fábrica e escola já havia sido superada pela pedagogia socialista, Gramsci aprofunda ainda mais o sentido desta relação. Com efeito, a natureza do traba-

lho industrial e da automação é a própria liberdade humana. O homem inventa o instrumento de trabalho e o aperfeiçoa para extrair dele o máximo de liberdade. Liberdade das necessidades biológicas básicas, liberdade da fadiga e do excesso de tarefas. Logo, a Filosofia moderna tinha razão quando rejeitava a dicotomia ou a justaposição entre reino da necessidade e da liberdade, pois este era a essência íntima e oculta, o escopo profundo embutido naquele.

Conclui-se, assim, que a escola pautada no trabalho moderno como princípio pedagógico era, na verdade, a escola da liberdade. Não, porém, da liberdade abstrata, e sim daquela historicamente determinada, concreta, enfim, industrial. Nesse sentido, podemos finalmente entender com maior precisão o que Gramsci afirmava na inauguração da Escola de Ordine Nuovo, em Turim, em 1920: “*Nossa idéia central era: como podemos nos tornar livres?*” (Gramsci, 1987, p.69).

O “tempo livre” não pode ser concebido abstratamente, como um mero não-trabalho. O tempo livre é um componente do trabalho industrial, é a sombra deste. A escola, portanto, é ao mesmo tempo o reino da necessidade (trabalho muscular nervoso e disciplina) e reino da liberdade (expressão, criação, satisfação). Da mesma forma a fábrica, se humanamente gestida, é um espaço da síntese de necessidade e liberdade. Por isso em 1916 Gramsci escrevia: “A escola, quando é feita com seriedade, não deixa tempo para a fábrica e, vice-versa, quem trabalha a sério, apenas com enorme força de vontade pode instruir-se.” (p. 227).

Em suma, articular escola e fábrica não é uma justaposição mecânica, uma alternância pontual, é a fundamentação das duas instituições (e da sociedade moderna em geral) no mesmo princípio universal da liberdade industrial:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e industrial, não só na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário refletir-se-á portanto em todas as organizações de cultura, transformando-as e lhes dando um novo conteúdo (1975, p.1538).

De forma sintética, assim podemos concluir a evolução do pensamento socialista sobre a relação trabalho e educação: inicialmente, o socialismo se opôs à escola da monotecnia, quando o aluno era “condenado”, nos ofícios das corporações, a aprender e exerci-



tar pela vida inteira uma única profissão. Às escolas das corporações o socialismo contrapõe a escola politécnica e tecnológica da manufatura e da grande indústria. Finalmente, o socialismo evolui em direção à escola da liberdade industrial, já que a essência do automatismo industrial é a liberdade do homem. Não sendo essa liberdade resultado espontâneo da evolução, precisa ser ensinada. Este é o objetivo último da escola socialista moderna.

Cabe, ainda, uma pergunta: existe algum critério específico que diferencie a educação infantil e do adolescente, da educação superior e profissional? Gramsci responderia que, no âmbito da escola básica ou unitária, o que diferencia a educação infantil do Ensino Fundamental e Médio é o desigual grau de autonomia dos alunos. Conseqüentemente, aplica-se um desigual grau de autoridade e de disciplina nas escolas. A autoridade exterior e a dosagem na disciplina tornam-se cada vez mais necessárias à medida que o grau de autonomia diminui.

À luz da questão da autonomia, a puberdade é considerada um elemento da máxima importância. Vejam, por exemplo, como respondeu Gramsci à cunhada que se queixava de sua exigência demasiada para com a sobrinha Edméa (Mea), cujos trabalhos escolares da primeira série, considerados “orgulho” da família, eram pelo tio analisados, elogiados, mas também criticados:

um erro que normalmente se faz na educação das crianças é esquecer que na vida dos jovens há duas fases muito distintas, antes e depois da puberdade. Antes da puberdade, a personalidade não está ainda formada e é mais fácil guiar sua vida e fazer com que adquira certos hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho (Gramsci apud Nosella, 1992, p. 80).

Como foi dito: o antiespontaneísmo pedagógico é característica geral da Pedagogia socialista. A criança não é um homem adulto em potencial, não é semelhante a um novelo que já contém “enrolada” toda a linha da vida e que, portanto, baste puxar pela ponta que tudo se desenvolve naturalmente. A personalidade infantil não é diferente da do adulto apenas em grau, quantitativamente. Sua estrutura é diferente, por ser a criança uma original relação com o mundo. O antiespontaneísmo educativo defendido pela Pedagogia socialista, na verdade, é a reação ao descompromisso educativo, ao falso liberalismo que camufla a fuga dos adultos das responsabilidades e das fadigas pedagógico-educativas.

A orgânica relação da criança com o mundo que a circunda, com o momento histórico em que vive, representa outra reconhecida característica da Pedagogia socialista. Por exemplo, quando seu filho Délio completava os quatro anos, Gramsci ficou muito preocupado com o brinquedo que haveria de escolher. Está convencido que o brinquedo materializa princípios e valores educativos correspondentes a um determinado momento histórico. Acaba escolhendo o *mecano*, uma caixa cheia de pequenas peças metálicas, com vários parafusos e instrumentos para que a criança possa brincar construindo guindastes, torres e estruturas várias de metal, porque sabia que era um típico brinquedo do industrialismo.

As crianças e os adolescentes manifestam tendências profissionais duradouras? Trata-se de uma questão importante para se posicionar sobre a formação profissional dos jovens. A conclusão de Gramsci é que as tendências são difíceis de serem detectadas. De qualquer forma, se posiciona contra as tentativas da Escola Ativa de favorecer a profissionalização precoce. A Escola Unitária, de formação geral, embasada no humanismo moderno, lhe lembra o protótipo humanista representado por Leonardo da Vinci: artista, criador, pensador, político e técnico:

Délio manifesta tendência para concretar coisas? Essa, na minha opinião, seria um sinal... de construtividade, de caráter positivo, mais do que o brinquedo do mecano. Querida Júlia, você está enganada ao pensar que eu desde pequeno possuísse tendências literárias e filosóficas, como escreveu. Ao contrário..." (Gramsci apud Nosella, 1992, p. 76).

A tese central sobre infância aparece assim com clareza: a criança, sua fantasia, sua inteligência e seu desenvolvimento são realidades históricas, pois o ambiente geral, os estímulos concretos, o clima cultural, os hábitos, os valores e as imagens mudam de época para época. Por isso a educação familiar, a rua, a escola, as leituras, os currículos e seus instrumentos didáticos constituem a Paidéia educativa em constante mudança. A criança é uma realidade original, mas não é uma ilha, nem um anjo descido do céu, menos ainda uma pura massa de instintos animais que devemos dobrar e adaptar ao ambiente.

Gramsci morreu em 1937. Seus escritos começaram a ser publicados e divulgados só em 1948, após a Segunda Guerra Mundial, e alcançaram o sucesso nas décadas de 70 e 80, aos poucos,

liberados com muita cautela ideológica pelo Partido Comunista Italiano, que detinha os direitos sobre os manuscritos. As cinzas do stalinismo sufocaram por décadas o brilho das teorias de Gramsci.

A semente do socialismo investigativo, todavia, havia frutificado mesmo sob o espesso manto da Guerra Fria. Nem todos os intelectuais socialistas buscavam legitimidade à sombra da burocracia. Como Gramsci, muitos outros a buscavam no trabalho de pesquisa, na investigação, nos congressos acadêmicos, na produção de trabalhos científicos. Os ideais socialistas de igualdade social, amor aos trabalhadores, aos pobres, às crianças, às mulheres, aos oprimidos estimulavam seus estudos e investigações.

No âmbito da educação infantil, por exemplo, grande influência exercitou a assim chamada “nova biologia”, que divulgou importantes estudos sobre o comportamento humano e o desenvolvimento do cérebro e do pensamento. Os nomes mais conhecidos são os de Pavlov, J. B. Watson, Skinner e, sobretudo, Jean Piaget. Obviamente esses nomes não podem ser qualificados de socialistas, mas seus estudos ofereceram a base e a fundamentação científica para o importante Instituto de Psicologia de Moscou, cujos pesquisadores eram socialistas e marcaram os principais estudos da segunda metade do século XX sobre educação infantil.

Entre eles destaca-se o nome de Lev Semonivich Vygotski. Este psicólogo russo foi marcado pelo pensamento revolucionário socialista; suas pesquisas buscavam, em última instância, a construção do “homem novo” comunista. Sua referência científica e imediata eram os estudos de Jean Piaget, mas seu horizonte ético-político era o socialismo. Estudou a problemática das crianças portadoras de deficiência e também a aprendizagem escolar em geral. Suas conclusões, além das de Piaget, reforçaram a centralidade da criatividade no processo evolutivo infantil.

O brincar, sustenta Vygotski, muito além do simples treino no respeito às regras sociais, estimula a invenção e a imaginação e pode vencer certas barreiras postas pelas condições do desenvolvimento orgânico-mental da criança. Tais conclusões influenciaram as atividades escolares infantis, que a partir delas enfatizaram os aspectos criativos, lúdicos e imaginativos de seus currículos.

Vygotski parece romper os limites do contexto e das condições reais para substituí-los com o contexto e as condições potenciais, bem mais amplas e ricas. A própria educação estética, diz ele,

rompe com certos limites intelectuais, orgânicos, rígidos e pré-definidos como, por exemplo, nos estágios de desenvolvimento elaborados por Piaget. A mente infantil é lógica, concorda Vygotski, mas antes disso é investigativa e imaginativa.

Os valores socialistas, quando não são cerceados pelo burocratismo, nem instrumentalizados pelo poder, criam um clima cultural e espiritual que favorece a ruptura com os limites do determinismo e da fatalidade humanos. Vygotski, de fato, conseguiu ultrapassar o determinismo naturalista dos estudiosos da “nova biologia”, porque alimentava seu espírito de ideais socialistas revolucionários, buscava o novo homem para além do homem real, sem subserviência à burocracia e ao poder do Estado.

Sua obra principal “Pensamento e Linguagem”, de 1934, sustenta que “*o pensamento verbal (o que foi estudado particularmente por Piaget) não é inato, mas é ‘determinado por um processo histórico-natural’ inscrito no âmbito da psicologia social*” (Cambi, 1995, p. 511). O desenvolvimento da criança, por meio de diferentes estágios, desde o sincrético até ao pensamento formal, não é espontâneo, é cultural. Nessa direção, Vygotski prioriza as atividades escolares formativas que organizam os conceitos em sistemas. Para ele, a escola desenvolve uma função prioritária no crescimento cognitivo da criança. Esse psicólogo confere à aprendizagem um rol fundamental:

Com Vygotskj abrem-se para a pedagogia e para a didática horizontes absolutamente novos, justamente pela função que atribuía à dimensão social, histórica e cultural, pelo aprofundamento da influência da instrução formal, pelo estudo da relação entre linguagem e pensamento, pelo destaque dado à importância do desenvolvimento potencial e do distanciamento do real, pelas análises das atividades expressivas, artísticas e lúdicas e, sobretudo, da correlação entre desenvolvimento psicológico, socialização e formação cultural (Cambi, 1995, p. 511).

De Vygotski a Leontiev, deste Luria e Elkonin, todos pesquisadores socialistas do Instituto de Psicologia de Moscou, a investigação sobre a educação da criança evoluía numa mesma direção: é impossível estudar o desenvolvimento da criança sem lutar pelo desenvolvimento de todas elas: “*Para que a sociedade se preocupe*

*com a educação das crianças, deve estar interessada, antes de tudo, na educação múltipla de todas as crianças, sem exceção. Este interesse existe somente na sociedade socialista” (Elkonin, 1998, p. 398).*

Daniil B. Elkonin ainda afirma que o trabalho deles era uma busca coletiva. Com base nas investigações e descobertas de Vygotski, cada pesquisador dava sua contribuição. Fundamentavam assim, científica e experimentalmente, os grandes princípios da Pedagogia socialista: que a dimensão social é a base e fundamento do desenvolvimento da criança individual e que esta se introduz no âmbito das relações sociais pelo jogo.

A escola socialista do Instituto de Psicologia de Moscou, ao enfatizar a dimensão do social no estudo da criança, evidenciava a insuficiência do enfoque naturalista dos estudos do seu desenvolvimento. O fato de a sociedade capitalista afastar as crianças do mundo do trabalho dos adultos nos dá a *ilusão* de que o mundo das crianças seja algo totalmente desligado, avulso, separado das relações de produção e de reprodução social:

Isolada no meio da família e das relações familiares e vivendo em seu quarto infantil, a criança, como é natural, reflete principalmente nos jogos essas relações e as funções que os membros da família exercem com ela e entre eles. Talvez provenha daí a impressão de que existe um mundo infantil especial, um jogo como atividade cujo conteúdo fundamental são formas compensatórias de toda a natureza que reflete a tendência da criança para escapar desse ambiente fechado ao mundo das vastas relações sociais (Elkonin, 1998, p. 398).

Ao lembrar alguns nomes da equipe do Instituto de Psicologia de Moscou é impossível não dar um destaque particular aos nomes de Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev. Os dois são coetâneos. Faleceram ambos no final da década de 70 (1977-1979), aos 75 anos o primeiro e aos 76 o segundo. Os dois jovens, ainda na escola secundária, defrontaram-se com a Revolução Soviética. Quando cientistas e pesquisadores, moveram-se também eles no âmbito dos valores e princípios metodológicos marxistas, mas, a exemplo de Vygotski, *“recusaram-se a formular coletâneas de citações de Marx e Engels sobre os diversos aspectos da psicologia humana; pretendiam eles introduzir na ciência psicológica o método marxista”* (1998, p. 2).

As críticas destes dois pesquisadores se dirigiam às concepções mecanicistas e deterministas do comportamento humano, tanto no que se refere à linguagem quanto à cultura em geral. Confirmam em seus estudos a natureza histórica e social do psiquismo humano, bem como a importância da Pedagogia, dos brinquedos e dos programas formativos na escola unitária.

O filão da ciência experimental, com base na nova Biologia e nos estudos da psicopedagogia, inspirou as investigações mais recentes de Emília Ferreiro, orientadas a entender a gênese da leitura e da escrita. Suas conclusões acabaram por questionar as próprias

concepções tradicionais de alfabetização, baseadas nas visões de que a aprendizagem da linguagem escrita seria um processo de associação de símbolos gráficos a sons da fala e, por isso, um processo mecânico de repetição de letras ou sílabas e seus respectivos segmentos sonoros (Gontijo, 2001, p. 1).

Inúmeros cientistas, filósofos, artistas, educadores, homens de cultura em geral, da segunda metade do século XX, identificados com o socialismo mas não com o burocratismo político, reproduziram de certa forma a história dos antigos hereges, que não abriam mão dos ideais evangélicos mas rejeitavam a institucionalização dos mesmos. Mesmo assim, a Guerra Fria conseguiu, entre 1948 e 1980, impor ao mundo da cultura certa vinculação ideológico-institucional que repercutiu também no âmbito das ciências da educação.

A Pedagogia, como qualquer outro campo do saber, sofreu a divisão entre o front ocidental, democrático e liberal, e o front oriental socialista: o primeiro coincidiu com a Pedagogia liberal, cujos nomes, entre outros, são John Dewey, Kilpatrick, Washburne, Claparède, Cousinet, Maritain, Mouier, etc. No front oriental se alinham os pedagogos socialistas ou comunistas, como Bogdam Suchodolski, M. A. Manacorda, Bruno Ciari, etc.

Entre os dois fronts a polêmica ideológico-política aparentemente era violenta. Talvez o fosse só na aparência. No fundo, as duas frentes ideológicas conheciam e respeitavam as regras básicas do debate, de forma bastante tolerante. De repente, porém, os movimentos estudantis de 1968 levantaram revoltas até então desconhecidas que surpreenderam toda a sociedade americana (do Norte e do Sul), a européia e a asiática. Tais movimentos “*subverteram as pró-*

*prias barreiras ideológicas até então estabelecidas, os saberes e os lugares onde estes são elaborados e ministrados, as escolas”* (Cambi, 1995, p. 515).

Polemizavam-se os reformismos social-democráticos, os comunismos engessados da Europa Oriental e os coronelismos e arcaísmos do terceiro mundo, da América Latina, do Extremo Oriente e da África. A pulverização de grupos ideológicos da esquerda radical foi grande: todas as teoria eram revisitadas, o anarquismo, o marxismo, o leninismo, o trotskismo, o maóismo e o cheguevarismo. Do cadinho incandescente da Revolução Estudantil de 1968 nasceram novas formas de pensar e viver a cultura, a educação, a escola e a família. Surgiram formas alternativas de vida: a contracultura (Marcuse), a desescolarização (Ivan Illich), a Pedagogia radical (Frankfurt), a Pedagogia do oprimido (Paulo Freire), etc.

Do ponto de vista da educação infantil, merece um destaque especial, nesse complexo movimento político-cultural e pedagógico, a “Pedagogia da diferença” alimentada pela confluência do marxismo com o freudismo que

se consubstanciaram numa pedagogia antiautoritária voltada a interpretar a criança como um emblema de humanidade diferente da caracterizada pela tradição cristã-burguesa: a criança traduz um modelo humano mais livre, perverso-polimorfo, mais comunicativo e anticonformista (Cambi, 1995, p. 520).

Assim, a educação infantil passou a descobrir e marcar a diferença do “planeta infância”, definindo e defendendo radicalmente seus direitos.

Há quem afirme hoje, inclusive, que as crianças representam uma classe social:

O reconhecimento que a infância e a adolescência devem ser consideradas como uma verdadeira e própria classe social emergente é uma descoberta muito recente e ainda hoje a importância desse conceito é subvalorizada (Bollea, 1995, p. 7).

Giovanni Bollea talvez não tenha razão. Sua afirmação soa para nossos ouvidos de forma chocante. Com efeito, a tese de que a infância-adolescência forma uma verdadeira classe social, ao lado da operária, não foi ainda analisada profundamente. Sabemos que o

século XX foi declarado o “século da criança”, mas infelizmente a linha de sombra que separa a riqueza da pobreza, o capital do trabalho, seja ainda a fronteira mais forte e determinante do que a que separa o mundo da infância e adolescência do mundo dos adultos.

Ou então, quando se diz que a infância e a adolescência formam uma verdadeira classe social, se queira afirmar apenas que o planeta infância é um mundo social tão novo e original, comparável à absoluta novidade histórica que o marxismo conferiu à classe proletária ou trabalhadora.

## PALAVRAS CONCLUSIVAS

Todos reconhecem que o socialismo trouxe uma grande contribuição teórico-prática para a educação infantil. Ao longo destas páginas reafirmamos essa verdade.

Partimos da constatação de que o ideal do socialismo sempre foi o de substituir o capital (e o mercado) como centro absoluto da sociedade, pelo ser humano (e o planejamento social) que, necessariamente, devia ser um homem novo, um homem socialista. Ora, como educar o homem novo sem priorizar a infância ? Ela é, potencialmente, um novo homem que ainda não proferiu palavra, mas pode ensaiar um novo discurso, uma nova ordem social, justa e humana.

O socialismo, assim, vê a criança como o centro e a finalidade do processo educativo, porém não a considera uma subjetividade isolada do social. Também o educador não é uma subjetividade avulsa, um místico, um iluminado. A escola, por sua vez, não é uma ilha de preservação e salvação. Criança, educador e escola constituem a sociedade, a *Paidéia*, o *Pentakou* platônico (o todo educante) que, dialeticamente, direciona-se para o socialismo. A criança é uma história nova e original que se desenvolve alimentada pelas relações sociais e materiais em que vive.

Neste trabalho objetivamos traçar a linha vermelha do pensamento e da prática educativa referente à infância. Essa linha vermelha ou socialista, mesmo possuindo raízes históricas muito remotas, definiu-se, com a evidência que conhecemos, a partir da Revolução



Industrial, do Iluminismo e da Revolução Francesa. Trata-se da primeira fase do socialismo que gerou os primeiros programas utópicos de educação infantil.

Com o Manifesto Comunista e a influência de Marx e Engels, a linha vermelha do socialismo foi se caracterizando por uma forte tonalidade ideológico-científica, determinista. Os programas de educação infantil surgidos nessa segunda fase pretenderam acoplar, mesmo que de forma mecânica e pontual, escola e fábrica, conferindo hegemonia a esta segunda.

No início do século XX, sobretudo a partir das reformas educacionais da União Soviética, com a contribuição do pensamento político de Antonio Gramsci e das investigações do Instituto de Psicologia de Moscou, o socialismo compreendeu que a essência da indústria e da automação é a liberdade humana e que, portanto, o ser humano precisava ser educado para a liberdade que o industrialismo produzia. Chamamos a essa terceira fase de socialismo investigativo, contrapondo-o ao doutrinário.

Neste texto nos limitamos a traçar uma linha programática de estudos sobre autores e obras, oferecendo uma chave de leitura com base nos diferentes contextos históricos e políticos do pensamento socialista. As fontes estão identificadas e nós utilizamos tantos os clássicos como os comentaristas.

O traçado percorrido é resultado de um determinado olhar, à luz do qual destacamos os pontos nevrálgicos da história do socialismo. Outros olhares diferentes existem sobre o mesmo tema. Os homens não cessam de perscrutar o passado, fazendo da História uma ciência sempre aberta.

De qualquer olhar que se parta, todavia, é impossível negar as enormes contribuições do socialismo aos estudos e programas pedagógicos para o planeta infância. Salta aos olhos de todos que os programas sociais e educativos dos regimes socialistas deram às crianças e adolescentes uma atenção toda particular. Os resultados positivos nesse âmbito representam, para o socialismo, um orgulho que nem a queda do Muro de Berlim conseguiu ofuscar.

Quando o pensamento socialista se liberta da incrustação burocrática e se acautela da corrupção do poder, suas realizações tornam-se ousadas e renovadoras. A História ensina que um clima cul-

tural impregnado de princípios e valores socialistas se constitui numa das condições mais estimulantes para a inteligência e atividade humanas.

## NOTA

<sup>1</sup> Sobre o tema da politecnia, que recentemente se tornara bandeira de vários educadores brasileiros, vale a pena reler as anotações, às páginas 156, 157, 158, do texto “O Trabalho como Princípio Educativo em Gramsci” (Silva, 1991).

## BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Cleuza Maria Maximino Carvalho. O desafio da formação infantil. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DO CONE SUL 1., 1988, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria, RS, 1988.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

BARTOLOMEIS, Francesco de. *A nova escola infantil: as crianças dos 3 aos 6*. Tradução de Carmen Gonzales. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

BEDESCHI, Giuseppe. Verbetes Comunismo. In: BOBBIO, Norberto et al. *Dizionario di politica*. Milano: Mondadori Editore, 1990.

BOBBIO, Norberto et al. *Dizionario di politica*. Milano: Mondadori Editore, 1990.

BOLLEA, Giovanni. *Le madri non sbagliano mai*. Milano: Ed. Feltrinelli, 1995.

BRASIL. Parecer nº 2018/74 – CE. Anexo I. Indicação 45. *Educação pré-escolar*. Brasília, MEC, 1974.

CAMBI, Franco. *Storia della Pedagogia*. Roma, Bari: Laterza Editori, 1995.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, Friedrich. A situação da classe operária na Inglaterra (1844-1845). In: MANACORDA, M. A. *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armando Editore, 1964.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe operária na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1986.

FOTEEVA, A. *O melhor para as crianças: A Educação pré-escolar pública na URSS*. Tradução de Maria Paes. Edições Progresso, 1986.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora e USF-Ifan, 2001.

GEYMONAT, Ludovico; TISATO, Renato. *Filosofia e Pedagogia nella storia della civiltà*. Garzanti Editore, 1978. Vol 3.

GEYMONAT, Ludovico. *Storia del pensiero filosofico e scientifico*. Il novecento (2), Garzanti Editore, 1976. Vol VII.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. *O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar*. Campinas: Unicamp, 2001. (Tese de doutorado).

GRAMSCI, Antonio. *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Cronache Torinesi*. Sérgio Capriolo (curador). Torino: Einaudi Editore, 1980.

\_\_\_\_\_. *Il nostro Marx*. Sérgio Capriolo (curador). Torino: Einaudi Editore, 1984.

\_\_\_\_\_. *L'ordine nuovo 1919-1920*. Turim: Einaudi Editore, 1987.

\_\_\_\_\_. *La città futura*. Sérgio Capriolo (curador). Torino: Einaudi Editore, 1982.

\_\_\_\_\_. *La costruzione del Partito Comunista 1923-1926*. Torino: Einaudi Editore, 1971.

\_\_\_\_\_. *Quaderni Del Carcere*. Einaudi Editore, 1975. Vols. I, II, III, IV.

GRAMSCI, Giuliano. *Bollettino di informazioni N° 1*. Una conversazione con Giuliano Gramsci. Roma: Instituto Gramsci, 1992.

HOBBSAWN, ERIC. J. *História do marxismo 1: o marxismo no tempo de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Tradução de Regina A. de Assis, 11 ed., Campinas, SP., Papyrus, 1990.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Mirian. *O Rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola*. Cadernos Cedes, São Paulo: Cortez, (9): 27-38, 1984.

KRAMER, Sonia et al. (Orgs.). *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAGÔA, Vera. *Estudo do sistema Montessori fundamentado na análise experimental do comportamento*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LEAL, Leila Lopes Leane. *Educação pré escolar: subversão ou recomposição da ordem?* UFSCar-PPGE, 1990. (Dissertação de Mestrado).

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e alfabetização. Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Makarenko: a escola como coletividade*. São Paulo: PUC, 1994. (Dissertação de Mestrado).

MAKARENKO. Livro para os pais III. In: MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. *Storia illustrata dell' educazione: dall'antico Egitto ai giorni nostri*. Firenze: Reuniti Editori, 1992.

MARX, Karl. A instrução tecnológica, teórica e prática. In: MANACORDA, M. A. *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armando Editore, 1964.

\_\_\_\_\_. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1977.

\_\_\_\_\_. *Il capitale*. Torino, Roma: Editori Reuniti, 1974.

\_\_\_\_\_. *O capital*. Livro I, vol. 2, São Paulo: Difel, 1985.

MAURO, Tullio de. *Minima Scholaria*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2001.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da Pedagogia moderna*. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre as ciências e as artes. *Os Pensadores*, vol. II. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Editora Difel, 1973.

SEMINÁRIO Internacional da OMEP. *Infância – educação infantil: reflexões para o início do século*. Rio de Janeiro: Ravil Editora e Recursos Áudio Visuais, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O trabalho como princípio educativo em Gramsci*, 1991.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.