

# Educação Comunista e Escola Socialista na Pedagogia de N. K. Krupskaya

## **Adelmar Santos de Araújo**

Professor de História Contemporânea na Uni-Araguaia - historiaecultura2011@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-7370-7822>

## **Madalena Pereira da Silva**

Professora e Secretária Municipal de Educação e Cultura de Caldazinha, Goiás  
madalenaps2020@gmail.com

## **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo discutir o pensamento de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya sobre educação comunista e a escola socialista, bem como contextualizar a emergência da pedagogia da educadora russa. Como problematização, indagou-se a respeito de como se inicia a construção da pedagogia socialista de Krupskaya. Para tanto, metodologicamente, foram selecionados para análise alguns textos escritos pela autora entre finais do século XIX e princípio do século XX, tais como: A mulher e a educação das crianças (1889), Educação pública e democracia (1915), Sobre a questão da escola socialista (1918), A questão da educação comunista (1921), dentre outros. Assim, constata-se que Krupskaya, ao defender escola pública, o faz, em princípio, ampliando seu olhar para além dos trâmites da democracia burguesa.

**Palavras-chave:** Educação Pública; Escola Socialista; Educação Comunista em Krupskaya.

## **Abstract**

The present work aims to discuss the thought of Nadezhda Konstantinovna Krupskaya about communist education and the socialist school, as well as to contextualize the emergence of the Russian educator's pedagogy. As a problematization, it was asked about how the construction of Krupskaya's socialist pedagogy begins. For this purpose, some texts written by the author between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century were methodologically, selected for analysis, such as: Women and the education of children (1889), Public education and democracy (1915), On the issue of socialist school (1918), The question of communist education (1921), among others. Thus, it appears that Krupskaya, when defending public schools, does so, in principle, by broadening his look beyond the procedures of bourgeois democracy.

**Keywords:** Public education; Socialist School; Communist Education in Krupskaya.

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo discutir el pensamiento de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya sobre la educación comunista y la escuela socialista, así como contextualizar el surgimiento de la pedagogía del educador ruso. Como problematización, se preguntó cómo comienza la construcción de la pedagogía socialista de Krupskaya. Para ello, se seleccionaron metodológicamente, para su análisis algunos textos escritos por la autora entre finales del siglo XIX y principios del XX, tales como: La mujer y la educación de los niños (1889), Educación pública y democracia (1915), Sobre el tema de la escuela socialista (1918), La cuestión de la educación comunista (1921), entre otros. Así, se puede ver que Krupskaya, al defender las escuelas públicas, lo hace, en principio, extendiendo su mirada más allá de los procedimientos de la democracia burguesa.

**Palabras clave:** Educación pública; Escuela Socialista; Educación comunista en Krupskaya.

*“Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a ‘prática da liberdade’, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.”*

*Paulo Freire*

## Introdução

Parte-se do pressuposto de que a democracia é propagada e defendida de acordo com os interesses ou a concepção de mundo de quem a propaga e a defende e que a “educação é um típico ‘quefazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida” (Luckesi, 1994, p. 30). E esse fazer humano ocorre de várias e infinitas maneiras, o que nos faz constatar que as possibilidades de estudos também são várias, como suas metodologias se dispõem diversas. E mais: sabendo que a democracia é reivindicada mediante o desenvolvimento histórico e conforme o sentido que as sociedades ou determinados grupos humanos e sociais a atribuem, indaga-se: como se inicia a construção da pedagogia socialista de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya?

Para tanto, metodologicamente, foram selecionados para análise alguns textos escritos pela autora entre finais do século XIX e princípio do século XX, tais como: A mulher e a educação das crianças (1889), Educação pública e democracia (1915), Sobre a questão da escola socialista (1918), A questão da educação comunista (1921), dentre outros.

Em termos estruturais, o texto está dividido em quatro seções, seguidas desta introdução e precedidas de conclusão e referências. Na primeira seção esboçamos, rapidamente, a situação educacional da Europa e contextualizamos Nadezhda Konstantinovna Krupskaya. Na segunda, apresentamos uma breve nota biográfica da autora. Na terceira, relacionamos mulheres/mães trabalhadoras, crianças e escola. Por

fim, na quarta e última seção, discutimos educação e trabalho enfatizando a passagem da escola de ensino para a escola do trabalho produtivo.

### **A pedagogia na Europa no século XIX**

Em sua *História da pedagogia*, Franco Cambi (1999, p. 407) lembra que “se o século XIX aparece como o século do ‘triunfo da burguesia’, também foi o do ‘grande medo’ burguês, do temor pelo ‘espectro’ do socialismo-comunismo (como lembrou Marx)”. O século XIX caracterizou-se como um século de investimento ideológico, no qual “as políticas e a própria cultura”, a economia e os diversos aspectos da “vida social” foram marcados pela luta de classes. A industrialização difundiu-se pela Europa, Estados Unidos e Japão, de maneira a imprimir um novo ritmo e comportamento de vida. E, da mesma forma, emergiram novas necessidades, inclusive, de controle social e educacional. A burguesia, de um modo geral, apresenta uma visão paternalista da educação: “o povo deve ser educado para evitar desordens sociais, formando-se valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício” (Cambi, 1999, p. 408). Contudo, adverte o autor, havia entre os setores burgueses pedagogos que visavam a “emancipação do povo, seus direitos sociais e políticos, entre os quais o da instituição, assim, como o da educação (em idade infantil, em condições higiênicas melhores, em instituições não degradadas etc.), que não podem ser esquecidos” (Cambi, 1999, p. 408-409). As pedagogias burguesas são variadas, mas, com maior ou menor grau, sua preocupação principal consiste em “salvaguardar a ordem social”, visando o crescimento de uma sociedade que seja capaz de manter o máximo possível de colaboração entre as classes, e em harmonia. Entre as pedagogias populares a variedade também ocorre; uns modelos são mais outros menos conservadores, e mais outros menos progressistas e revolucionários. Ponto passível entre as pedagogias burguesas e populares: o processo de ideologização.

Em sua *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, Manacorda (2010) explica que com a batalha política, ocorre também, a batalha “didático-pedagógica”. De um lado, os defensores da manutenção, conservadores e, de outro lado, defensores da mudança. Trata-se de uma disputa que atinge todos os níveis da instrução. Porém, afirma o autor, “esta disputa talvez tenha na questão do ‘método’ a ser usado nos primeiros níveis de instrução e sua expressão mais característica” (Manacorda, 2010, p. 337). De acordo com o autor, não deve haver nenhum espanto no fato de o ensino mútuo e as escolas infantis terem nascido na Inglaterra industrializada. É possível afirmar que o contexto da Revolução Industrial trouxe para a ordem do dia a discussão do problema dos novos conteúdos da instrução “concreta”, “que surge com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática” (Manacorda, 2010, p. 238). Todavia, cabe registrar, ainda segundo Manacorda que, embora a instrução estivesse inclinada a universalizar-se e a laicizar-se, eram facilmente encontrados em setores da Igreja Católica oficial fortes opositores a tais mudanças.

A ideologização da pedagogia oitocentista pode ser observada em todas as grandes correntes e fases da pedagogia da época: da “romântica na Alemanha até aquela da

Restauração europeia”; desde a “positivista até aquela ligada ao socialismo”.

Já em Pestalozzi, podemos colher o vínculo estreitíssimo entre pedagogia e sociedade através da disciplina e do trabalho, mas também a formação do homem vista como exercício da liberdade e da participação na vida coletiva, econômica e social. É na liberdade que Pestalozzi (como depois Fichte e Fröbel) indica a função sociopolítica e portanto ideológica da educação: a ação que deve emancipar integrando, tornando o sujeito partícipe e responsável na nova sociedade a caminho, industrial e liberal (Cambi, 1999, p. 409).

Em linhas gerais, temos com base em Cambi (1999, p. 409-486):

- a) a pedagogia romântica de Pestalozzi a Schiller e Fröbel produziu uma profunda renovação teórica, ativou uma nova forma de ideia de formação, segundo a qual o desenvolvimento espiritual se dá por meio da cultura (*Bildung*) que, por sua vez, liga-se a uma nova concepção do espírito humano em que reafirma-se a educação, a relação educativa, a escola e a família como momentos centrais de toda a formação humana. No cerne do pensamento pedagógico de Pestalozzi, localizam-se três teorias: 1, a da “educação como processo que deve seguir a natureza, retomada de Rousseau”, segundo a qual o homem é bom e já nasce com todas as faculdades necessárias ao seu desenvolvimento, a educação deve desenvolver-se harmonicamente; 2, a da “formação espiritual do homem como unidade de ‘coração’, ‘mente’, e ‘mão’ (ou ‘arte’), que deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional, estreitamente ligadas entre si”. O homem é formado por meio de um complexo processo de observação intuitiva da natureza (*Anschauung*). A formação moral em Pestalozzi delineia-se “em termos cada vez mais kantianos: como submissão a um imperativo interior que a disciplina também permite realizar, despertar e desenvolver”; 3, a da “instrução”. O autor “dedicou a mais ampla atenção e que desenvolveu particularmente em *Como Gertrude instrui seus filhos*, de 1801. Para Pestalozzi, o ensino deve partir sempre da intuição, de modo a valorizar as diversas experiências que cada aluno deve realizar concretamente no meio em que vive. Ele desenvolveu uma educação elementar “que parte dos ‘elementos’ da realidade, tanto no ensino linguístico como no matemático, analisando-o segundo o ‘número’, a ‘forma’, e a ‘linguagem’; essa didática da intuição segue as próprias leis da psicologia infantil”;
- b) a pedagogia do neo-humanismo, elaborada pelos alemães Friedrich Schiller, Wolfgang Goethe e Wilhelm von Humboldt tem como tema de formação o *Bildung* (ou formação humana). Esse modelo de formação humana realiza-se pela aproximação da cultura dos “clássicos gregos, harmonia entre instinto e razão, entre individualidade e cultura/sociedade”. Para Schiller, há um ideal de homem capaz de trazer de volta à vida a harmonia interior do homem grego. Esse homem novo tem como “característica fundamental a harmonia que reina nele entre sensibilidade e razão e a multilateralidade do exercício das ‘faculdades’ que deve ser-lhe própria. O instrumento adequado para formar esse novo tipo de homem é ‘educação sentimental’”;

- c) é com Friedrich Fröbel que a pedagogia romântica atinge seu auge. Para Fröbel, as ideias de Rousseau e de Pestalozzi impregnam-se da filosofia romântica. O pensamento educativo de Fröbel deve ser sublinhado por três aspectos: a concepção de infância; a organização dos jardins de infância (*kindergarten*); a didática para a primeira infância, “coração do método fröbeliano”. Fröbel parte de um pressuposto religioso, segundo o qual Deus se confunde com a natureza, “mas também transcendente a ela como unidade e seu centro motor [...] a natureza é sempre boa e o é enquanto partícipe da obra divina” (concepção de infância). Cabe à educação deixar-se desenvolver, pois a infância está depositada na voz divina. Os jardins de infância são locais de recolhimento de crianças e espaços aparelhados para jogo e “trabalho infantil”, atividades de grupo. Quanto ao método fröbeliano, destaca-se como central na organização dos jardins a invocação da importância do jogo, do canto, da atividade lúdico-estética;
- d) a pedagogia hegeliana. Hegel jamais tratou explícita e exaustivamente o problema pedagógico. Contudo, em geral, a pedagogia hegeliana “caracteriza-se como um ‘humanismo integral’ que interpreta o homem como um desenvolvimento dialético”. A consciência se desenvolve por meio da passagem da “naturalidade à objetividade do espírito”. As contradições entre o eu e o mundo resultam na síntese. Enfim, o homem se forma pela participação na vida social; ao se inserir nas diversas instituições sociais, ele alcança seu processo formativo: família, escola, sociedade civil e Estado são ocasiões essenciais do crescimento individual direcionado para a vida em coletividade;
- e) o empenho da pedagogia se instituir como ciência emerge com Herbart. Formar o homem e formá-lo como “totalidade harmônica e como pessoa responsável”, de maneira a evidenciar a importância do “caráter” no âmbito da educação moral e da educação estética, constitui o objetivo final da pedagogia herbartiana. Para Herbart, a educação não pertence nem à Igreja, nem ao Estado, mas à família;
- f) o positivismo na França e na Inglaterra desenvolveu-se numa época de profundas transformações acerca da elaboração dos problemas pedagógicos e educativos. Descarta-se por completo o recurso do romantismo, espontaneidade e criatividade; em seu lugar, os rigores da ciência. Seu projeto pedagógico estava direcionado para tornar a pedagogia uma ciência, ou uma ciência da educação; dentre os limites presentes na elaboração dos positivistas podemos citar: sua pedagogia científica permaneceria no estágio de aspiração, no espaço das intenções, e “jamais se concretizou em pesquisas específicas, setoriais e minuciosas nos vários campos” de implicação pedagógica. Contudo, é inegável que foi com o positivismo oitocentista que se iniciou a reflexão epistemológica da pedagogia. Dentre as grandes elaborações pedagógicas, encontramos Auguste Comte (1798-1857), Spencer, Edourd Séguin (1812-1880), Emile Durkheim (1855-1917), dentre outros. A sociedade torna os indivíduos conformados com as normas e os valores coletivos por meio da educação que disponibiliza, imprime;
- g) os socialistas utópicos encararam o problema pedagógico já na primeira metade do século XIX. Eles manifestaram interesse em reorganizar a sociedade segundo

um ideal de justiça social e de igualdade entre os homens, com emancipação humana e cultura; sua pedagogia compreende uma educação para além dos bancos escolares, porém sem apelos transcendentais, todas as conquistas deveriam ser terrenas. Dentre os socialistas utópicos, podemos destacar: Babeuf, Saint-Simon, Proudhon, Fourier;

- h) Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895) foram os fundadores do Materialismo Histórico e Dialético. Em contraposição aos socialistas utópicos, fundaram o socialismo científico. Esses, a exemplos daqueles, não foram estudiosos da educação ou da pedagogia tal como entendemos hoje. Contudo, ao longo do conjunto de sua obra, defendem a emergência do “homem novo”, criticam a insuficiência da instrução popular, caso de Engels na *Formação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, ressaltam que a educação é estreitamente dependente da classe dominante, denunciam que a escola é um instrumento ideológico que exprime os interesses socioeconômicos da classe no poder. O “modelo pedagógico” de Marx e Engels introduziu duas propostas revolucionárias na pedagogia contemporânea: a “referência ao trabalho produtivo” e a “afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade”. Além disso, cabe citar a experiência da Comuna de Paris que, por meio do decreto de 2 de abril de 1871, defendia que a instrução religiosa fosse proibida nas escolas, defendia ainda a mesma instrução para todas as crianças no mesmo nível de ensino, fossem ricas ou pobres, procurou realizar a fusão do estudo com o trabalho produtivo, garantia para as mulheres o mesmo acesso à instrução previsto para os homens, além da gratuidade do ensino.

Assim, conforme demonstra Franco Cambi (1999, p. 487), “o século XIX leva também à execução aquela pedagogização da sociedade que se tinha ativado com o início da época moderna e com o nascimento do ‘Estado moderno’ e da sociedade burguesa”. Dessa maneira, a sociedade é incumbida de um projeto educativo que se difunde junto a diversas instituições e assume uma feição cada vez mais articulada e complexa, para finalizar a formação do homem-cidadão que é o fim primeiro da ação educativa nos diversos Estados nacionais e junto às diversas classes sociais. Esse projeto educativo elaborado e controlado pelo poder político e arquitetado de acordo com os ditames da ideologia da classe dominante encontra a sua “instituição-chave na escola” que, como sabemos, é submetida aos rearranjos do sistema burguês que administra e dita os trâmites da cultura e da “práxis didática” adotadas oficialmente por ela.

É no transcurso educacional da Europa no século XIX, sobretudo a educação na Rússia a partir do final da segunda metade desse século, que Krupskaya desenvolve seu pensamento e sua pedagogia. Ela parte do estudo das melhores teorias e formulações produzidas até então acerca da educação. Contudo, é com base em Marx e Engels que Krupskaya avança seu pensamento em direção à educação comunista e à construção da escola socialista.

## Breve nota biográfica de N. K. Krupskaya



Foto de domínio público, Internet.

Nadezhda Konstantinovna Krupskaya nasceu em Petersburgo, na Rússia, em 26 de fevereiro de 1869 e faleceu em Moscou, em 27 de fevereiro de 1939, um dia após completar 70 anos. Era filha de um militar, Konstantín Krupski, descendente de família nobre que empobrecera, e de uma professora que havia ficado órfã na infância. Krupskaya, ao presenciar as dificuldades pelas quais seus pais passavam, começou a trabalhar aos 14 anos como professora particular para ajudar em casa. “porém, o espírito revolucionário já fazia parte da jovem e, posteriormente, abriu mão de suas aulas, inclusive a aula fixa que tinha no ginásio, para trabalhar, sem remuneração, em uma escola de operários” (Lodi-Corrêa, Jacomeli, p. 2).

Conheceu Lênin em 1893, e em 1896 se casaram.

Toda a primavera e o verão de 1896 foram consagrados por Krupskaya a um grande trabalho de propaganda e organização, em relação com a onda de greves que, no verão de 1896, atingira uma série de empresas de Petersburgo. Como resultado dessas greves foi estabelecida na Rússia a primeira lei de limitação da jornada de trabalho a 11 horas e meia. Entregue a este intenso trabalho revolucionário, que adquirira um caráter de massas, sendo por isso difícil conservar um rigoroso caráter conspirativo, Krupskaya caiu nas mãos dos cães de fila czaristas: a 12 de agosto de 1896 foi presa com Bábushkin e outros camaradas. (Bobrovskaya, 1950)

A partir daí, foram intensos os dias de batalha, com exílios, retornos e preparação

constante para a revolução. Eis o cotidiano da revolucionária educadora. Importa deter-nos, agora, ao contexto de nascimento Krupskaya. De acordo com Lodi-Corrêa (2016, p. 157), na década de nascimento da educadora, a Rússia passava por “lenta transição estrutural. O czar Alexandre II trabalhava para colocar a Rússia feudal em contato com o crescente capitalismo. Assim, medidas começam a ser tomadas”. Dentre essas medidas, houve, em 19 de fevereiro de 1861, a abolição da servidão camponesa. Tal abolição é completamente discutível, pois importava ao capital a existência de trabalhadores “livres” e consumidores.

Na prática, porém, a emancipação da servidão feudal revelou-se puramente formal e os camponeses receberam apenas alguns lotes de terra que teriam de pagar por um preço que excedia os valores por que teriam podido comprá-las pelas vias normais. A terra que os camponeses receberam era absolutamente inadequada às suas necessidades e era de tão fraca qualidade que muitas vezes eles viram-se obrigados a voltar aos seus antigos senhores, que lhes pagavam miseravelmente. E mais, o salário ganho voltava aos bolsos dos senhores, quer sob a forma de renda pelas terras que os proprietários lhes alugavam, quer sob a forma de pagamento de empréstimos contraídos pelos camponeses (Manfred s/d).

Assim, os camponeses intensificam sua luta em defesa de sua emancipação à medida que nossa personagem crescia, observava e aprendia a ler o mundo. Dentre os pensadores da época, sua primeira influência foi o literato e anarquista Lev Tolstoi. O escritor viajou pela Europa com o intuito de pesquisar os “mais avançados métodos educacionais existentes”, ao que concluiu que nenhum daqueles modelos lhe serviria, devido à constante disputa entre professores e alunos presentes em tais métodos. Tolstoi defendia uma educação libertária, e criou sua escola fora de todos os padrões existentes. “Isso porque, na escola de Tolstoi, as crianças podiam entrar e sair livremente, não eram obrigadas a assistir às aulas e se estivessem em classe, não havia coação de espécie alguma para prestarem atenção. Não havia notas, nem exames” (Incontri, 1991, p. 112). Veja a descrição feita pelo próprio autor.

[...] A escola se desenvolveu livremente só pela virtude das regras estabelecidas pelo professor e pelos alunos. Apesar de toda a autoridade do professor, o aluno teve sempre o direito de não frequentar a escola e, mesmo frequentando a escola, de não escutar o professor. O professor teve sempre o direito de não conservar o aluno com ele, e o poder de agir com a força da sua influência, sobre a maioria dos alunos, sobre a sociedade que eles formam entre si. Mais as crianças avançam no estudo, mais o ensino se alarga, e mais se impõe a necessidade de ordem. Por consequência, numa escola que se desenvolve normalmente e sem violência, mais os alunos são instruídos, mais eles se tornam capazes de ordem, mais eles se sentem por si mesmos a sua necessidade, e mais facilmente, se estabelece a autoridade do mestre.

Na escola de Iasnaia Poliana, desde a sua fundação, esta regra foi constantemente confirmada. A princípio, impossível de se distribuírem as classes, nem as matérias, nem as recreações,

nem os deveres: tudo se confundia, todas as tentativas de partilha permaneciam vãs. Hoje, há alunos da primeira série que pedem eles próprios para aproveitar o emprego do tempo. Eles se aborrecem quando são arrancados de suas lições e expulsam os pequenos, que vão importuná-los.

Na minha opinião, essa desordem exterior é coisa útil, indispensável, por mais estranha e incômoda que pareça ao professor. Terei de voltar com bastante frequência às vantagens desta organização; quanto aos inconvenientes, eis o que tenho a dizer:

Primeiramente, esta desordem, ou ordem livre, nos parece assim terrível apenas porque estamos acostumados a um outro sistema, segundo o qual nós mesmos fomos educados. Em segundo lugar, nesse ponto como em muitos outros, o emprego da violência está fundamentado, sobretudo numa interpretação irrefletida e desrespeitosa da natureza humana. Parece que a desordem vence, aumenta de instante a instante, parece que nada pode detê-la senão a coação. E, no entanto, basta esperar um pouco para ver esta desordem (ou este fogo) se acalmar por si mesmo e produzir uma ordem bem melhor e mais estável do que aquela que poríamos no lugar (Tolstoi *apud* Incontri, 1991, p. 113-114).

A escola de Tolstoi, porém, teve vida curta. O Czar mandou fechá-la, porque “aquela escola dava voz aos camponeses” (Lodi-Corrêa, 2016, p. 158). O conhecimento acerca da escola de Tolstoi ajudou Krupskaya refletir sobre os excluídos da sociedade, o que a levou a se aproximar dos camponeses e a conhecer as obras de Marx. E se convenceu de que teria no marxismo as ferramentas para trilhar o caminho rumo à transformação social. “No trabalho com os operários, a proposta era oferecer um ensino que não se limitava ao ler e escrever, como era comum nas escolas voltadas aos trabalhadores” (Lodi-Corrêa, 2016, p. 161).

Conforme Lodi-Corrêa (2016, p. 168), não é difícil evidenciar, por meio dos textos de Krupskaya que ela possuía uma extraordinária capacidade intelectual. Ela compreendia a situação da Rússia e, através da educação, buscava despertar consciências, para o futuro, autoemancipatórias.

Importante perspectiva, sobretudo, se levarmos em conta que o Império Russo, conforme escrevia Engels em 1875, constitui o “último grande esteio de todo o reacionarismo europeu ocidental” (Marx, Engels, 2013, p. 34).

### **Mulheres/mães trabalhadoras, crianças e escola.**

No texto de 1899, *A mulher e a educação das crianças*, Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, doravante neste trabalho chamada apenas Krupskaya, descreve, sem nenhuma intensão de minimizar ou florear a dureza da mulher operária e sua exaustiva dupla jornada de trabalho, como se diz hoje em dia. Numa linguagem direta e de fácil compreensão, nossa autora nos faz mergulhar, quase que a contragosto, numa realidade brutal de uma Rússia semifeudal em meio às mudanças advindas da industrialização que varria a Europa e atravessava oceanos mundo a fora. Nos dizeres de Krupskaya, “a vida da mulher operária está atada ao incansável cuidado dos filhos. Não estamos falando da educação em geral, falamos somente sobre a manutenção

dos filhos” (Krupskaya, 2017, p. 21). Observe que a autora pondera: não se trata de uma “educação em geral”, mas, da “manutenção dos filhos”. Isto não significa que o cuidar dos filhos seja tarefa menor. Sabe-se que as mães, de um modo geral, não abrem mão de educar seus filhos, de levá-los até a escola, quando necessário e possível, de acompanhá-los nas tarefas de casa, de ir às reuniões e, assim por diante. Acontece que as circunstâncias não permitiam nada disso. Quando muito, uma olhadela aqui ao maiorzinho, enquanto engole algum alimento; levanta e amamenta o recém-nascido. Mal piscou, é chegada a hora de voltar à fábrica.

No caso da mulher camponesa, na prática, nada muda.

De fato, nem trabalha, nem se ocupa das crianças. O trabalho não espera e a camponesa vai para ele deixando as crianças sob os cuidados de alguma mulher idosa já enfraquecida ou até mesmo com crianças mais velhas. Qualquer um que viveu em uma aldeia sabe qual é esse tipo de cuidado. A criança de colo é amamentada com mingau azedo (eventualmente, a mãe alimenta o filho, quando tem tempo), com quaisquer verduras, pão preto amassado; é sacudida no berço até perder a consciência, mantida em uma casa sufocante, envolta em casacos de pele e, à noite, arrastam-na quase nua pelo colarinho. Ouve-se frequentemente que alguma babá entre seis e oito anos de idade deixou a criança cair e a machucou, “queimou-a”, ou ainda fez com ela alguma coisa das que podem vir à mente de uma criança de apenas seis anos (Krupskaya, 2017, p. 21-22).

Constata-se um cotidiano bastante difícil para a mulher operária e camponesa daquela época. Dada às devidas proporções, nos dias de hoje, sobretudo na América Latina, não precisaríamos de muito esforço para encontrar situação análoga. Ambientes voltados para as crianças eram raros. As crianças que frequentavam a escola aprendiam apenas com dificuldade a ler, escrever e contar, e mesmo assim, precariamente. As escolas daquela época na Rússia não eram boas e era proibido que os professores ensinassem às crianças algo diferente da alfabetização. Era preferível para o governo manter o povo na ignorância e, dessa forma, nas escolas era proibido falar às crianças e dar-lhes para ler sobre as conquistas de outros povos: sua liberdade, suas leis e regulamentos. Além disso, os professores não podiam explicar porque algumas nações tinham determinadas leis e outras não, e porque algumas pessoas enriquecem enquanto outras empobrecem e/ou se mantêm pobres. Enfim, nas escolas proibia-se dizer a verdade. Mas os professores não podiam deixar de ensinar a reverenciar Deus e os Czares. Para tanto, as autoridades monitoravam severamente e, colocavam nos cargos de professores pessoas que sabiam de pouca coisa. Dessa maneira, “a criança sai da escola sabendo pouco, do mesmo jeito que entrou nela. A própria mãe, geralmente, não é capaz de ensinar nada aos filhos, pois também nada sabe” (Krupskaya, 2017, p. 23). A autora acrescenta que se a mulher ensinava alguma coisa, eram os preceitos religiosos, a temer a Deus e a respeitar os mais velhos e os ricos (era importante ensinar os filhos a serem humildes e pacientes).

O que dissemos sobre a camponesa no papel de educadora aplica-se também à mulher-

mãe que trabalha na indústria do artesanato. Ela sabe tão pouco quanto uma camponesa e, da mesma forma, está sobrecarregada e impotente em relação à educação dos filhos [...] A operária se diferencia por sua saúde debilitada. O corpo feminino suporta ainda as condições prejudiciais da fábrica. E as mulheres fracas, doentes, dão à luz crianças fracas (Krupskaya, 2017, p. 24).

A autora lembra que a legislação fabril da Rússia era incipiente e não havia nenhuma restrição, nenhum benefício para as mulheres grávidas. O fundo de multas podia ser gasto com o pagamento de benefício às mulheres operárias que se encontrassem no último período de gravidez e que parassem de trabalhar duas semanas antes do parto. Tais benefícios quase nunca eram concedidos, haja vista que não eram obrigatórios. Dizia-se, apenas, que tal benefício podia “ser dado”. Eram os patrões que tinham o controle de todas as questões concernentes aos pagamentos e, assim, a mulher, temendo ficar sem receber seu salário, trabalhava na fábrica até o último dia de gravidez e procurava retornar ao trabalho o mais rápido possível, mesmo sem ter se recuperado plenamente. Eram frequentes os casos de partos prematuros, de aborto e de doenças ginecológicas nas fábricas.

Geralmente, uma mãe fica muito contente se alguma vizinha a aconselha a dar papoula para a criança, pois ela dorme tranquilamente e a mãe fica feliz. Ela não tem ideia de que, com tal bebida, ela envenena seu filho (a papoula tem muito ópio, e o ópio é um veneno terrível), que com essa bebida a criança pode se tornar um completo idiota no futuro. Durante o dia, indo para o trabalho, a operária deixa as crianças sob os cuidados de uma vizinha de idade, e quando crescem um pouco, deixa até mesmo sem supervisão nenhuma. As crianças crescem quase na rua (Krupskaya, 2017, p. 25-26).

Conforme pontua a autora, quando as crianças alcançavam idade suficiente para serem aceitas na fábrica (de acordo com a legislação fabril russa da época, aceitava-se crianças a partir dos 12 anos de idade), elas começavam a se sustentar e se tornavam rapidamente independentes. Em geral, a operária russa passava por muito sofrimento preocupada com seus filhos, mas ela raramente podia ficar com eles, e as crianças cresciam alheias a ela.

Diante de tanta dificuldade, não era raro uma mulher se ver obrigada a enviar seus filhos para um orfanato ou para os cuidados de outra mulher que trabalhava especialmente com isso. Além disso, a autora reitera que os jornais da época relatavam frequentemente “em uma ou outra grande cidade industrial” descobria-se “fábrica de anjos”. Uma mulher qualquer se dedicava

a pegar crianças de colo para cuidar, cobrando uma determinada quantia que lhe é paga e, logo depois, com a ajuda da fome, do ópio e de outros semelhantes tenta, o mais rapidamente possível, enviar essas crianças para o outro mundo, transformando-as em “anjos” (Krupskaya, 2017, p. 26).

Realidade terrível que levava mulheres do povo a tornarem-se assassinas, infanticidas.

Havia um círculo vicioso no qual, mesmo havendo justiça e a mulher produtora de “anjo” fosse para a prisão, em pouco tempo, teria outra em seu lugar, ou se identificava outra pessoa em outro lugar desempenhando a mesma atividade.

A condição perene de exclusão social das famílias induz a situações de desarmonia e *stress* que, por sua vez, são facilitadoras da ocorrência de violência doméstica, que pode se expressar tanto nas relações conjugais e de gênero, como nas relações parentais. Nos termos de hoje, essa violência contra a criança constitui-se num quadro no qual a condição duradoura de “exclusão social das famílias induz a situações de desarmonia e *stress* que, por sua vez, são facilitadoras da ocorrência de violência doméstica, que pode se expressar tanto nas relações conjugais e de gênero, como nas relações parentais (Lopes de Oliveira, s/d, p. 23). No caso das nossas personagens russas, podemos perceber que as mulheres, e aqui não se trata de inocentar ninguém que cometera crime, proletárias estão presas a uma situação que vai para além da questão econômica. Lênin “afirmou que o proletariado não alcançará a emancipação completa se não for conquistada, primeiro, a total emancipação das mulheres” (Alves, 2016, p. 244).

### **Educação e trabalho produtivo**

No prefácio ao texto publicado em 1917, *Educação pública e democracia*, Krupskaya chama atenção a um importante ponto da educação socialista: a necessidade de unir a educação com o trabalho produtivo. A autora cita o economista inglês do século XVII John Bellers como o primeiro a defender tal junção. No século seguinte essa ideia teria se espalhado pela Europa, com destaque para o filósofo genebrino Jean Jacques Rousseau, cujo trabalho ganhou repercussão inicial na França, na Suíça e na Alemanha. Na França, “a Convenção procura, através de legislação, colocar essa ideia em prática, e na Suíça, o fervoroso democrata Pestalozzi dedica toda sua vida e sua fortuna para mostrar como é preciso colocar o trabalho produtivo na prática da educação pública” (Krupskaya, 2017, p. 36). Nossa autora cita ainda os esforços de Marx e Engels e sua contribuição com a emergência da democracia (da classe) operária na década de 1850, e posteriormente retomam e fundamentam cientificamente. Marx demonstrou como o próprio desenvolvimento tecnológico cria a necessidade de um operariado altamente desenvolvido e preparado “politecnicamente” para o trabalho.

Nossa autora analisa a passagem do século XIX para o XX no âmbito escola. Quanto ao número de escolas, embora tivesse crescido consideravelmente o número de escolas públicas, ainda havia um longo caminho a ser percorrido em direção a suficiência. Quanto à qualidade do ensino, o que havia era o ensino de leitura, escrita e aritmética, bem precário; e tais escolas, tinham como objetivo principal, formar operários “obedientes e cumpridores de seus deveres”. Krupskaya tinha clareza do que representava o século XX e seu poderoso progresso técnico, o que traria uma nova tendência tecnológica moderna: “a intelectualização do trabalho da máquina”; além disso, ela observava o crescimento da demanda por operários multilateralmente desenvolvidos e habilidosos capazes de se adaptar rapidamente a mudanças e garantir aperfeiçoamento constante nas máquinas e na produção. “E não há nenhum ramo

da economia nacional submetida à economia capitalista em que não se observe transformação tão completa da técnica” (Lênin, 1985, p. 373).

Econômica e culturalmente, “é no campo da educação pública, mais do que em qualquer outra área, que se revela o atraso econômico da Rússia, e seu baixo nível cultural” (Krupskaya, 2017, p. 39). Constatava-se, portanto, a necessidade de junção entre escola e trabalho. E essa junção possibilitaria apontar um caminho em direção à superação dos problemas apontados. A escola de ensino deveria dar lugar à escola do trabalho, conforme Krupskaya assinalava em texto de 1915: *A transformação da escola de ensino em escola do trabalho: sua inevitabilidade*. Um fator positivo seria a predisposição de atração para o trabalho manual em crianças entre 3 a 14 anos, conforme apresentava em livro (*Begriff der Arbeitsschule*) citado pela autora o alemão Georg Kerschensteiner. “A escola de ensino não apenas deixa de desenvolver esse desejo natural, mas o abafa”, assinala a autora (Krupskaya, 2017, p. 43).

Krupskaya acompanhava atentamente as mudanças advindas da Revolução Industrial e não perdia de vista “as novas exigências” que fizeram romper com todas as bases da antiga escola de ensino. Acompanhava, ainda, o que considerava um enorme sucesso: as experiências vindas da América, e demonstrava admiração pelo trabalho de John Dewey.

Dewey chegou às seguintes conclusões:

A personalidade da criança é uma soma de determinadas forças enraizadas no organismo, predisposições, que são a razão dos impulsos da criança, que direcionam a atividade em conformidade com estes impulsos. Estas forças, predisposições, podem ser direcionadas de uma determinada forma, colocadas em um caminho, mas não podem ser reprimidas. O interesse da criança por um ou por outro assunto ou atividade indica que esse objeto ou atividade possui em si algo que atrai a criança para ele, que satisfaz determinadas necessidades do seu organismo em desenvolvimento. Se essas exigências são atendidas, a criança fica satisfeita; quando uma criança está envolvida em algo que a atrai, que interessa, ela vai se envolver por completo no que faz, a sua criatividade se desenvolve, o corpo se esforça sem coerção extrema. Como resultado, a atividade com aquela matéria que interessa provoca desenvolvimento das forças mentais da criança. Estudando a personalidade da criança, seus interesses, o educador pode, alimentando estes interesses, desenvolvê-los, aprofundá-los, transformando-os (Krupskaya, 2017, p. 50-51).

Outro elemento que Krupskaya chama à atenção é o fato de, nas escolas dos Estados Unidos, à mesa sentarem-se o filho do então presidente Roosevelt e o filho de um operário braçal, de modo que ainda não havia o caráter de classe, como já ocorria na Alemanha, por exemplo. Ao nosso ver, esse é um ponto que pode ser discutível, mas que não nos ocuparemos dele, agora.

O que nos interessa é compreender, de forma processual, a visão e a proposta educacional da educadora russa. Krupskaya cita várias experiências das chamadas “escolas novas”, em diversos países, alguns casos com um olhar positivo, em outros nem tanto. Tomando o caso alemão: lá existia uma escola “popular”, nas séries iniciais

destinadas aos filhos da classe trabalhadora, e uma escola média (mas não se tratava de uma continuação das séries iniciais referidas acima) destinada para a preparação das classes ricas. Nos internatos rurais, os filhos da burguesia tinham a oportunidade de conhecer a positividade do trabalho manual, o contato com a terra, a produção de alimentos, etc. Contudo, apesar do preço exorbitante que os pais de tais estudantes pagavam para mantê-los na escola, os jovens burgueses não compreendiam a realidade, dada a atmosfera artificial em que viviam e estudavam.

Observa-se, pois, que os internatos rurais, geralmente, eram organizados de modo racional, educacionalmente falando, porém, seu alcance não atingia para além das necessidades específicas de determinados setores burgueses. “A democracia operária vai aproveitar sua experiência pedagógica, mas vai construir suas próprias escolas de uma forma diferente” (Krupskaya, 2017, p. 57). Nossa autora vai mais além e explica a questão.

Enquanto a organização da questão escolar estiver nas mãos da burguesia, a escola do trabalho será um instrumento dirigido contra os interesses da classe operária. Apenas a classe operária pode fazer do trabalho “um instrumento de transformação da sociedade moderna” (Krupskaya, 2017, p. 60).

Ora, se a educação, enquanto relação social humana, fora a condição primeira e promotora das possibilidades do desenvolvimento do mundo social, que possibilitou a humanização dos sujeitos desde tempos remotos, com a emergência da sociedade de classes e do Estado burguês, ela “passa a ter um caráter de institucionalização que implica numa intencionalidade da burguesia formar força de trabalho necessária à máquina produtiva da sociabilidade do Capital” (Leite; Mierjam, 2018, p. 854).

No texto *Sobre a questão da escola socialista*, publicado em 1918, Krupskaya deixa clara sua compreensão de que no Estado burguês “a escola é um instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais”. Consequentemente, acrescenta nossa autora, nesse Estado, a finalidade da escola é determinada “pela burguesia, e os interesses de uns e de outros frequentemente são essencialmente bem diferentes” (Krupskaya, 2017, p. 65). Os filhos da classe dominante frequentam escolas que os preparem para dominar; os filhos da pequena burguesia recebem da escola condições para exercerem determinados cargos burocráticos no Estado e ajudam a classe dominante a governar a população; enquanto escola de ensino, a escola pública oferece aos filhos dos trabalhadores conhecimentos elementares, de modo a “facilitar” a relação capital-trabalho. Assim, a burguesia torna a escola pública obrigatória aos filhos dos operários, mas detém todo o controle em suas mãos, de modo a garantir para si a influência sobre a geração mais nova. O conhecimento fornecido pela escola torna-se um verdadeiro “presente de grego”, pois isso ocorre sob “a condição de assimilação da ideologia burguesa pelos estudantes” (Krupskaya, 2017, p. 67-68).

Assim, nossa autora compreendia claramente que era dever do governo dos operários e camponeses fazer com que a escola, em todos os seus níveis, se tornasse acessível a todos os segmentos da população, ou seja, era necessário romper com o “caráter

de classe” da escola. Do contrário, a educação continuaria sendo um privilégio dos setores burgueses. Enfim, as finalidades da escola deveriam ser alteradas, modificadas, se quiser, recriadas.

Em primeiro lugar, a escola deve fazer todo o possível para fortalecer a saúde e a força da geração mais jovem: ela deve proporcionar às crianças uma alimentação saudável, bom sono, roupas confortáveis e quentes, cuidados de higiene com o corpo, ar fresco e limpo, e uma quantidade suficiente de exercícios. Tudo isso as classes dominantes garantem para seus filhos, mas precisamos que isso seja garantido a todas as crianças sem distinção, independentemente da situação econômica dos pais [...]

A escola deve fortalecer e aprofundar as predisposições sociais despertadas na criança, revelar para ela que o trabalho é a base da sociedade humana, ensinar-lhe a alegria do trabalho produtivo e criativo, fazê-la sentir-se como parte da sociedade, um membro útil (Krupskaya, 2017, p. 70-72).

Nessa perspectiva, nossa autora observa que a sociedade moderna não fornece às crianças hábitos de trabalho, material, instruções necessárias ou tempo. A escola moderna abafa as predisposições das crianças, e não desenvolve, não presta atenção às brincadeiras das crianças, ao que elas desenvolvem coletivamente ou na participação no trabalho e na vida dos adultos. Às crianças negam-lhes a companhia dos adultos, e diminuem-lhes o rol de observação e organização.

É preciso deixar claro que propor o trabalho produtivo no ambiente escolar não significa ser favorável ou conivente com a exploração do trabalho infantil, coisa que os socialistas são efetivamente contra. Introduzir o trabalho produtivo na vida cotidiana escolar implica em dar vida ao ensino. Da escola sairão pessoas “preparadas multilateralmente para o trabalho, que poderão assumir qualquer trabalho, adaptar-se a qualquer máquina, em qualquer condição de produção. As pessoas estarão na mesma medida preparadas também para o trabalho intelectual” (Krupskaya, 2017, p. 76). Contudo, explica a autora, só se pode conceber a escola socialista em determinadas condições sociais e não simplesmente ser liderada por socialistas. O que torna a escola socialista é o fato de que suas metas educativas correspondam às “necessidades da sociedade socialista”.

A necessidade de um sistema socialista emergente é formar pessoas adequadas para este regime. Se uma característica do sistema capitalista era o gasto inútil da força de trabalho, o excesso de trabalho de alguns e a ociosidade forçada de outros, uma característica do sistema socialista deve ser a distribuição nacional, planejada, o mais razoável possível do trabalho entre todas as pessoas, a transformação do trabalho de servidão em trabalho voluntário [...] a tarefa de educar esta geração futura é uma tarefa da escola socialista (Krupskaya, 2017, p. 78-79).

Compreende-se, pois, que ao se defender uma escola socialista defende-se simultaneamente uma sociedade socialista. Peguemos, portanto, um exemplo dos

nossos dias, o caso cubano. Conforme López (2011, p. 55), “para Cuba, a educação constitui um de seus pilares fundamentais, sendo também um compromisso vital que tem o Estado com sua própria sociedade”. E acrescenta a autora que a gratuidade do ensino cubano é garantida em “todo o Sistema e o Estado tem a responsabilidade de garantir os professores, as instalações educativas e as facilidades escolares necessárias para seu pleno desenvolvimento, incluindo os estudos de pós-graduação” (López, 2011, p. 57).

No texto *A questão da educação comunista*, publicado pela primeira vez na revista *Comunista*, em 1921, Krupskaya pontua que “as questões da educação mudam de acordo com os objetivos da educação” (KRUPSKAYA, 2017, p. 81). Ainda de acordo com a autora, ao tomar o poder na Rússia, com a Revolução de 1917, o operariado conquistou a possibilidade de educar a juventude conforme considerasse necessário. A Revolução de Outubro derrubou o poder dos latifundiários e capitalistas, pressupostos básicos para se destruir a divisão da sociedade de classes e transformar toda a população em uma república de trabalhadores, de modo que a educação devesse acompanhar todo esse movimento de transformação. “É por isso que o primeiro ato proclamado pelo Comissariado de Educação Pública foi a Declaração do *sistema único de educação*, ‘escola única’, gratuita, dividida em dois graus que fornece preparação sólida para a vida e para o trabalho” (Krupskaya, 2017, p. 83). Observa-se que o principal obstáculo que as crianças russas da época tinham em sua caminhada rumo à escola era a pobreza; a própria destruição do país impedia a construção da escola. Em meio ao turbilhão de dificuldades, a escola ainda cuidava do fornecimento de roupas, e distribuía merenda às crianças. Houve uma intensificação de transferências das atribuições, antes, da família para escola. Assim, a escola baseada no ensino, como se vê, deve ceder espaço para a escola do trabalho.

Há que lembrar ainda, que os entendimentos acerca da escola do trabalho são diversos.

A escola do trabalho pode ter um caráter estritamente artesanal, um caráter de economia doméstica, a escola pode estabelecer suas metas sobre como formar nas crianças a paixão pelo trabalho, a perseverança, a paciência e assim por diante. Por outro lado, a escola do trabalho pode ter um caráter politécnico. Esse caráter politécnico deve consistir não no fato de uma criança aprender alguns ofícios, como interpretam alguns educadores. A escola politécnica deve fornecer um panorama da economia do país, familiarizar os estudantes com a indústria agrícola, com a mineração, com a manufatura e seus principais ramos de processamento de metal, têxtil, químico. Esta familiarização deve ser fornecida por meio de livros didáticos, ilustrações, cinema, visitas a museus, exposições, fábricas, usinas, e por meio de participação na produção. O último elemento é particularmente importante. Somente trabalhando com o material, o jovem estuda em todos os seus aspectos. O método de trabalho é o melhor método de aprendizagem. No processo de trabalho, o estudante aprende melhor sobre física, química, as leis da mecânica (Krupskaya, 2017, p. 85).

Além disso, é durante o processo de trabalho que o jovem aprende a observar e,

assim, verificar suas observações e experiências. O livro didático passa a ser mais bem utilizado e, a partir desse processo experienciado, o estudante pode alcançar voos maiores e realizar pesquisa. Ao aprender lidar com materiais, o jovem aprende também a enxergar claramente os problemas que surgem no decorrer da produção e a trazer a ciência e a técnica para o seu dia a dia. É por isso que “a escola politécnica não fornece um especialista pronto, mas dá a possibilidade aos estudantes de aprender rapidamente e por completo uma profissão escolhida [...] fornece a perspectiva necessária para a construção de uma nova vida” (Krupskaya, 2017, p. 86).

### **Considerações Finais**

Buscou-se, ao longo deste trabalho, conhecer a pedagogia da educadora russa Nadezhda Konstantinovna Krupskaya. Assim, levantou-se a seguinte questão: como se inicia a construção da pedagogia socialista de Krupskaya?

Após selecionar alguns textos da autora escritos entre o final do século XIX e o início do século XX: *A mulher e a educação das crianças* (1889), *Educação pública e democracia* (1915), *Sobre a questão da escola socialista* (1918), *A questão da educação comunista* (1921), dentre outros, realizou-se uma breve contextualização para compreender em que ventos eram impulsionados os esforços pedagógico-educacionais da Europa no período de nascimento e vida de nossa autora.

Observa-se, em primeiro lugar, que a Rússia das últimas décadas do século XIX encontra-se em experiências com o desenvolvimento do capitalismo industrial, seguido do desenvolvimento do comércio, dos assuntos militares, das ferrovias. Em outros termos, a Rússia, seu vasto Império, se europeíza no âmbito da modernidade. Dessa maneira, as políticas sociais nascidas em terreno europeu do século XIX passam a representar o peso das contradições inerentes à própria industrialização e as consequências do impacto desse processo na vida dos trabalhadores. Isso alijava a classe trabalhadora dos direitos sociais básicos como saúde, educação, lazer. Nos dizeres de Cury (2003, p. 148), “sob o liberalismo clássico, os direitos civis não possuem janelas para os direitos sociais”.

Em segundo lugar, importa lembrar com Paulo Freire (1987) que educar é um ato político. Sendo assim, discutir educação é também fazer política da mesma forma quando se faz política ao discutir democracia. Parece óbvio, mas não é demasiado constatar que quando Krupskaya defende democracia, em princípio, na verdade ela não limita seu olhar aos trâmites da democracia burguesa. Veja por exemplo o caso do texto *Educação pública e democracia*, escrito em 1915, portanto, dois anos antes da Revolução de Outubro, sob forte ameaça da repressão czarista. Ao defender *democracia*, defende-se democracia da classe operária na luta e organização para a revolução socialista. Doravante, educação, escola, democracia e coisa pública ganham outro sentido. Enfim, trata-se de um novo sentido para a vida e para a humanidade.

Artigo recebido em 7 de maio de 2021 e aprovado para publicação em 8 de julho de 2021.

## Referências

- ALVES, Leonardo Nogueira. Reflexões leninistas sobre o Estado e a luta das mulheres socialistas. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 38, p. 231 – 248, 2º Semestre de 2016
- BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19127>. Acesso em 19/03/2019.
- BOBROVSKAIA, C. **Figuras do movimento operário**: Nadezdha Krupskaya. Tradução: Revista Problemas, nº 27, junho de 1950. In: [https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev\\_prob/27/krupskaya.htm](https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/27/krupskaya.htm) . Acesso em 18/09/2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Memória/sertão: cenários, cenas, pessoas e gestos nos sertões de Guimarães Rosa e de Manuelzão**. São Paulo: Cone Sul: UNIUB, 1998.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: editora da UNESP, 1999.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003, p. 11-39.
- CURY, Carlos Robert Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003, 147-162.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5ª ed. São Paulo: Vozes Editora, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INCONTRI, Dora. Tolstoi e a anti-pedagogia: uma proposta de educação libertária. In: **Revista Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 17. n. 1/2. p. 102-120, jan-dez., 1991.
- LEITE, Guilherme Antunes; MIERJAM, Paulo Augusto. O estado burguês e a educação. **V jornada de didática; IV seminário de pesquisa do CEMAD**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018.
- LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. São Paulo: Autêntica, 2005.
- LODI-CORRÊA, Samantha. **Entre a pena e a baioneta**: Louise Michel e Nadezdha Krupskaya, educadoras em contextos revolucionários. 2016, 296. Tese (Doutorado em

Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

LOPES DE OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. **Criança e Adolescente como Objeto de Violência e Exclusão Social**. disponível: [http://www.ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/modulos\\_dos\\_cursos/Especializa%C3%A7%C3%A3o/Eixo\\_2\\_-\\_M%C3%B3dulo\\_3\\_-\\_Parte\\_1.pdf](http://www.ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/modulos_dos_cursos/Especializa%C3%A7%C3%A3o/Eixo_2_-_M%C3%B3dulo_3_-_Parte_1.pdf). Acesso em 25/09/2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia e educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANFRED, A. Z. **História do Mundo**. Volume II - O Período Moderno. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/manfred/historia/v02/10.htm>. Acesso em 19/09/2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Rússia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

QUINTERO LÓPEZ, Margarita. **A educação em Cuba**: seus fundamentos e desafios. *Estud. av. São Paulo*, v. 25, n. 72, mai/ago. 2011.