

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**NADEZHDA KRUPSKAIA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE**

**ALINE APARECIDA DA SILVA**

**MARINGÁ  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**NADEZHDA KRUPSKAIA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE**

Dissertação apresentada por ALINE APARECIDA DA SILVA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. MARTA CHAVES.

**MARINGÁ  
2015**

## Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586n	<p>Silva, Aline Aparecida Nadezhda Krupskaia: contribuições para a educação infantil na atualidade / Aline Aparecida da Silva. - - Maringá, 2015. 139 f.</p> <p>Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Chaves. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.</p> <p>1. Educação infantil. 2. Formação de professores. 3. Teoria Histórico-Cultural. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 372.21</p>
-------	---

ALINE APARECIDA DA SILVA

**NADEZHDA KRUPSKAIA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Chaves (Orientadora) – UEM

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Susana Soares Tozetto – UEPG

---

Prof<sup>º</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosângela Célia Faustino – UEM

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Aparecida Meire Calegari Falco – UEM (suplente)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elieuzza Aparecida de Lima – UNESP (suplente)

MARINGÁ, 30 DE ABRIL DE 2015.

## AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos a todos os que fizeram parte da minha história e da história deste trabalho, principalmente:

A Deus, por conceder-me força, fé e perseverança na busca de meus sonhos e objetivos;

Aos meus pais Leonilda Paviani da Silva e Joaquim Mario da Silva, por serem minha base e minha fortaleza, por demonstrarem dia a dia a importância de se ter uma família com quem posso contar, por todo apoio e amor incondicional;

À Prof. Dra. Marta Chaves, por todos os anos de ensinamentos, de carinhos, dedicação e zelo que tem me dedicado, sendo um exemplo de profissional que um dia quero ser e por me apresentar sua linda família, que sempre me tratou com muito respeito e carinho;

Às professoras Dra Rosângela Célia Faustino, Dra Susana Soares Tozetto, Dra Aparecida Meire Calegari Falco e Dra Elieuzza Aparecida de Lima por aceitaram o convite para compor a banca examinadora do trabalho e pelas preciosas contribuições apresentadas;

À Dra Nereide Saviani, por disponibilizar uma de suas obras que continha a autobiografia de Krupskaja, contribuindo assim, para a realização da pesquisa;

A toda a minha família, em especial às minhas primas Ana Claudia Passos da Silva, Fatima Elaine da Silva e Daiane Cristina Paviani, por sempre me auxiliarem nos momentos em que mais preciso e por tornarem os meus dias mais felizes;

À amiga / irmã Laís Pacífico Martineli, por todos os anos de amizade, cumplicidade e apoio e por todos os momentos felizes e superação de obstáculos que conseguimos juntas;

Às amigas Andrezza Peron e Izabelle Simões por estarem sempre ao meu lado apoiando e torcendo para o êxito de minhas realizações e por todos os momentos de alegria;

À amiga Analice Czyzewski, por ser uma companheira nos momentos de estudos, por todos os conselhos e incentivo;

Ao amigo Jeferson Greco, por me ajudar nos momentos em que mais precisei;

Agradeço em especial aos colegas do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI – pela disposição em me ajudar sempre que necessário, por me fazerem acreditar que por meio da coletividade podemos realizar trabalhos imensuráveis e por serem como uma família, que apoia, consola, dá força e se alegra com minhas conquistas;

A todos os professores que tive a oportunidade de conhecer e aprender durante o período do mestrado, pois se não fossem seus ensinamentos não me seria possível a finalização desta pesquisa.

SILVA, Aline Aparecida da. **Nadezhda Krupskaja**: contribuições para a Educação Infantil na atualidade. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2015.

## RESUMO

Nesta dissertação, analisamos as contribuições das elaborações de Krupskaja (1869-1939) para a Educação Infantil na atualidade. Este estudo investiga as orientações dessa pedagoga russa no que se refere às estratégias e critérios que devemos levar em consideração para pensarmos a educação das crianças pequenas de modo que os espaços e os recursos educativos possibilitem o desenvolvimento e a humanização dos escolares. Discutimos questões históricas do contexto soviético revolucionário que influenciaram e motivaram a preocupação e as pesquisas de Krupskaja com o Jardim de Infância. O presente estudo é de cunho bibliográfico, amparado nas pesquisas da Teoria Histórico-Cultural e na Ciência da História. Apresentamos questões relativas aos aspectos econômicos e políticos do período histórico vivido por Krupskaja, considerando que a autora cresceu em meio às revoluções (1905-1917), a fim de apresentarmos dados essenciais do contexto em que foi desenvolvida a sua pesquisa. Discorremos sobre a concepção de educação de Krupskaja e a sua luta para instituir uma educação que formasse o novo homem comunista. Relacionamos as estratégias e os critérios utilizados por Krupskaja no período revolucionário para a edificação da nova educação, com a Educação Infantil na atualidade. Verificamos que as elaborações de Krupskaja nos oferecem contribuições para pensarmos a educação na atualidade, pois constatamos que mesmo sua obra sendo escrita para atender uma necessidade de sua época, suas elaborações cabem à atualidade, principalmente no que tange a quais critérios utilizar para a definição dos recursos pedagógicos a serem trabalhados com os escolares; como devemos compreender as crianças; qual a função da escola e do professor no processo de ensino e aprendizagem. Nos artigos e discursos de Krupskaja compreendemos que para promover o desenvolvimento pleno dos escolares é preciso compreendermos a criança como ser que precisa de atenção e orientação, tendo em vista que por ser criança possui menos vivências que um adulto, daí justificamos a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois este conduzirá o escolar e deve possibilitar seu desenvolvimento. Nesse sentido, percebemos a importância da formação de professores e de estudarmos os clássicos, assim como Krupskaja, que apesar de suas contribuições à educação é pouco conhecida e estudada no âmbito educacional.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Infantil. Formação de professores. Teoria Histórico-Cultural. Ciência da História.

SILVA, Aline Aparecida da. **Nadezhda Krupskaya**: contributions to early childhood education in the present. 137 p. Dissertation (Master of Education) - State University of Maringá. Supervisor: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2015.

## ABSTRACT

In this dissertation, we analyzed the contributions of the elaborations of Krupskaya (1969-1939) for current infant education. This study explores the Russian pedagogical orientations of this Russian educator in what refers to strategies and criteria in which we should take into account infant education in a way that the educational spaces and resources allow the development and the humanization of the school. We discussed historical matters in the revolutionary soviet context which influenced and motivated the worries and the researches of Krupskaya with the kindergarten. The present study is a bibliographical nature, based on researches of the Historical-Cultural Theory and in the Science of History. We presented relative matters to economical and political aspects of the historical period lived by Krupskaya, considering that the author grew up in the period of revolutions (1905 – 1917), with the purpose to present essential data in the context that was developed her research. We broached about the conception of education of Krupskaya and her struggle to institute an education which created a new communist man. We related the strategies and the criteria used by Krupskaya in the revolutionary period to erection of a new education, with the current Infant Education. We verified that the elaborations of Krupskaya offer contributions to think of a current education, because we testified that even her work being written to supply the needs of her time, her elaborations fit the present time, mainly in those which the criteria used for the definition of pedagogical resources to be worked with the students; we must understand the kids; the reason of the school and the teacher in the process of teaching and learning. In the articles and lectures of Krupskaya we understand that to promote the full development of students it is needed to see the kids as a being who needs attention and guidance, having in mind that as a kid, he/she has less living experiences than an adult, then we justify the importance of the teacher in the process teaching and learning, because the teacher will conduct the student and must enable his/her development. In this sense, we realized the importance of a teacher's formation and the study of classics, as well as Krupskaya, in spite of her contributions to education being little known and studied in the educational area.

**Key-words:** Education. Infant Education. Teacher's formation. Historical-Cultural Theory. Science of History.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAP	–	Colégio de Aplicação Pedagógica
CC	–	Código Civil
CLACSO	–	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DTP	–	Departamento de Teoria e Prática
EUA	–	Estados Unidos da América
FLACSO	–	Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais
GEEI	–	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
GEIN	–	Grupo de Estudos em Educação Infantil
IES	–	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	–	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
NEP	–	Nova política econômica
NPEJI	–	Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Juventudes, Identidade, Cidadania e Cultura
OEI	–	Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura
PARFOR	–	Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PIBIC	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	–	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
POS DR	–	Partido Operário Social Democrata Russo
PPGEdu	–	Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação
PRONERA	–	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUCRS	–	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UFF	–	Universidade Federal Fluminense

UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	–	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unicentro	–	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UPP	–	Unidade de Polícia Pacificadora
URSS	–	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
2	<b>KRUPSKAIA E A REVOLUÇÃO: CONCEPÇÃO COMUNISTA DE EDUCAÇÃO</b> .....	23
2.1	A ORGANIZAÇÃO DA URSS E A LUTA DE UMA PEDAGOGA REVOLUCIONÁRIA.....	25
2.2	A REVOLUÇÃO DE 1917 E AS BASES PARA A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA.....	43
3	<b>CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DE KRUPSKAIA: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	60
3.1	KRUPSKAIA E OS DESAFIOS COM A EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA DE UMA MILITANTE NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PLENA.....	62
3.2	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NAS ELABORAÇÕES DE NADEZHDA KRUPSKAIA.....	80
3.3	KRUPSKAIA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL HUMANIZADORA.....	88
4	<b>KRUPSKAIA: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE</b> .....	101
4.1	EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....	102
4.2	KRUPSKAIA: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA CONSIDERAR A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE.....	111
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	127
	<b>APÊNDICE</b> .....	136

***Dedução***

*Vladimir Maiakóvski (1893-1930)*

*Não acabarão nunca com o amor,  
nem as rugas,  
nem a distância.*

*Está provado,  
pensado,  
verificado.*

*Aqui levanto solene  
minha estrofe de mil dedos  
e faço o juramento:*

*Amo  
firme,  
fiel  
e verdadeiramente.*

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação para realizar este estudo se desenvolveu ao longo de nossa trajetória acadêmica. A atuação com as turmas de 2º e 3º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação Pedagógica – CAP/UEM e em especial os estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI<sup>1</sup> –, coordenado pela Prof. Dr<sup>a</sup> Marta Chaves, orientadora deste trabalho, figuram como vivências decisivas para a constituição de nosso tema de investigação. O ingresso no Grupo ocorreu no ano de 2010, concomitantemente ao período de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá – UEM –, durante o qual passamos a cultivar o desejo de estudar questões afetas à Educação Infantil.

A preocupação com a Educação Infantil se desenvolveu e se firmou em nossos estudos, pois nas primeiras aproximações com esse nível de ensino sentimos a necessidade de dedicarmos atenção e esforços à constituição de uma educação que, além de promover o desenvolvimento dos escolares, fosse também, como pontua Chaves (2007, p. 185), “uma educação infantil com arte, com música, com ‘vida’ para todas as crianças”.

O GEEI tem seus estudos amparados em autores clássicos como Marx e Engels (2008, 2009); Lênin (1977, 1980, 1982, 1987, 2005); Brecht (1990); Makarenko (1976, 1997); Krupskaja (1973, 19--); Blagonadezhina (1969); Vigotski (1991, 2001, 2006, 2009, 2010a, 2010b); Leontiev (1978, 1983, 2006a, 2006b); Luria (1986, 1991, 1994); Mukhina (1996) e autores contemporâneos como Duarte (2003, 2012); Mello (2000, 2007, 2010); Chaves (2007, 2008a, 2008b, 2010, 2011a, 2011b, 2012, 2015); Lima (2005), Klein (2002); Facci (2004) e Prestes (2009, 2012).

---

<sup>1</sup> O GEEI foi constituído no ano de 2004 como desdobramento do Projeto de Ensino intitulado “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”. As linhas de pesquisa do grupo são: formação de professores, intervenções pedagógicas e Educação Infantil. Como objetivos, pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses a seis anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas Instituições de Educação Infantil. O grupo é composto por discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e pesquisadores da UEM, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro –, Paraná, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, São Paulo, Universidade Federal Fluminense – UFF –, Rio de Janeiro (CHAVES; M.; SILVA, C. A.; STEIN, V. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI): contribuições para a formação do pedagogo.** Maringá, 2013).

Destacamos que nossos primeiros estudos com os escritos e elaborações de Nadezhda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939) se efetivaram mediante nossa participação no GEEI e no acompanhamento às formações em exercício nos municípios ministradas pela Prof. Dra. Marta Chaves. Os textos de Krupskaja subsidiaram nossa participação no Projeto Ciranda, junto aos estudantes da Pedagogia do Campo da Universidade Estadual de Maringá. Dentre as ações realizadas junto ao Grupo de Pesquisa, salientamos o acompanhamento das aulas ofertadas na graduação pela Prof. Dr<sup>a</sup> Marta Chaves à turma do 1º ano do curso de Pedagogia na modalidade Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica – PARFOR<sup>2</sup> – da UEM, no ano de 2011. Nessas aulas, estudamos textos de Krupskaja para discutir a formação de professores e acompanhamos as discussões de textos que contemplam a Formação de Professores, Intervenções Pedagógicas com Arte e Literatura Infantil.

A disciplina referida ocorreu no primeiro semestre de 2011, cujas aulas eram ministradas às quintas-feiras à noite. Nessas aulas com o PARFOR, foi-nos possível compreender e aprimorar o conhecimento acerca da Teoria Histórico-Cultural e o acompanhamento foi fundamental também para a definição de nosso tema de pesquisa, visto que já tínhamos estudos iniciais sobre Krupskaja e suas elaborações quando dos estudos com o GEEI, mas foi na frequência das aulas com o PARFOR que nos interessamos em realizar um estudo sobre essa autora e sua obra e com o intuito de investigar se os escritos da autora poderiam fornecer elementos para pensarmos a Educação Infantil na atualidade.

Ressaltamos um segundo elemento que contribuiu de maneira decisiva na definição de nosso tema de pesquisa: o acompanhamento e a participação nos eventos realizados com a Pedagogia do Campo, na Escola Milton Santos, localizada no município de Paçandu, Paraná, especialmente nossa participação no Projeto Ciranda Infantil – Sementes da Esperança, desenvolvido durante a XIII Jornada de Agroecologia realizada em 2014. Essa vivência nos permitiu compreender a intencionalidade da Ciranda Infantil, um espaço que visa à socialização e integração

---

<sup>2</sup> O PARFOR é um programa nacional implantado pela Capes, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). Seu objetivo principal é capacitar os professores em exercício na rede pública de educação básica para estarem de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 15 maio 2014).

das crianças dos primeiros meses aos 12 anos de idade. Nesse evento, as crianças desenvolvem atividades referentes à arte, à literatura e às questões de agroecologia, bem como jogos e brincadeiras. Cumpre referir que essas atividades foram desenvolvidas com a participação das estudantes da Pedagogia do Campo<sup>3</sup> e integrantes do GEEI.

A participação no Projeto Ciranda foi de significativa importância para nossa formação acadêmica, uma vez que esse Projeto se harmoniza com a luta e defesa de Krupskaia. Foteeva (1986) afirma em seu livro, intitulado “O melhor para as crianças – a educação pré-escolar pública na URSS”, que no Relatório “O trabalho pré-escolar no campo”, Krupskaia destacou a relevância e o significado das instituições pré-escolares rurais, tendo em vista que estas asseguravam o cumprimento da tarefa do Partido Comunista sobre a mobilização das camponesas para a atividade social e política, assim como também contribuía para a educação das crianças. Podemos compreender isso no discurso proferido pela autora no jornal Pravda no ano de 1917 sob o tema “A união da juventude”, quando assevera:

Há outra ‘educação cívica’. Trata-se da educação cívica que da vida aos jovens trabalhadores. A vida os educa com o nobre espírito da solidariedade proletária de classe, faz com que compreendam e amem o lema: ‘Proletários de todos os países uni-vos!’ e os coloca nas fileiras dos lutadores ‘por um mundo fraterno e da sagrada liberdade’ (KRUPSKAIA, 1917, p. 2, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Com essa afirmação de Krupskaia, podemos entender o quanto a autora valorizava o trabalho e a vida no campo, pois acreditava que por meio do cotidiano coletivo seria possível aprender e compreender a importância da união na busca de uma nova sociedade, considerando que essa maneira de trabalhar e viver daria subsídios para alcançar esse objetivo de revolucionar a sociedade soviética.

---

<sup>3</sup> O Curso Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo se iniciou no dia 24 de abril de 2013 em parceria com a Universidade Estadual de Maringá, os Movimentos Sociais Populares do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O curso tem duração de quatro anos e é oferecido em regime de alternância (com períodos de Tempo Escola/Universidade e períodos Tempo Comunidade). Atualmente, tem como coordenadora adjunta a Prof. Dra. Rosângela Célia Faustino do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP – da UEM.

<sup>4</sup> *Hay outra ‘educación cívica’. Se trata de la educación cívica que da la vida a los jovens obreiros. La vida les educa em el nobre espíritu de la solidaridad proletária de classe, hace que comprendan y amen la divisa: ‘Proletarios de todos los países, uníos!’ y los coloca em las filas de los luchadores ‘por um mundo fraternal y la sagrada libertad’ (KRUPSKAIA, 1917, p. 2).*

No Projeto Ciranda Infantil, tivemos a oportunidade de conhecer algumas escolas do campo localizadas em acampamentos e assentamentos dos Trabalhadores Sem Terra do Estado do Paraná. Iniciamos o reconhecimento de como essas escolas estão organizadas, quais suas preocupações no tocante ao ensino e aprendizagem das crianças e compreender, ainda que brevemente, a luta dos integrantes desse movimento. A participação foi importante para nossa formação pessoal, pois além de termos tido a oportunidade de verificar como se estrutura um projeto da importância do Ciranda Infantil, pensado e organizado para as crianças, conhecemos lideranças, militantes e coordenadores que marcaram de alguma forma nossa vida, pela determinação e dedicação para com o projeto de uma nova sociedade. A esse respeito, pontuamos que Krupskaja (1917) defendia também uma educação que visasse ao desenvolvimento dos estudantes. Nossa participação no GEEI proporcionou essas e outras oportunidades, estudos e intervenções. Participar das atividades da coordenadora do grupo em reuniões para a reorganização do trabalho pedagógico junto às Secretarias de Educação em alguns municípios do Estado do Paraná<sup>5</sup> permitiu-nos conhecer como se dá o

---

<sup>5</sup> Indianópolis, Região Noroeste, com 4.258 habitantes, formação intitulada “Desafios da Prática Educativa: diálogos e conquistas de professores e crianças”, realizada em 2002; Presidente Castelo Branco, Região Noroeste, com 4.934 habitantes, formação intitulada “Professores Repensando a Prática: propostas, objetivos e conquistas coletivas”, nos anos de 2005 e 2006; Alto Paraná, Região Noroeste, com 13.435 habitantes, formação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil” no ano de 2006; Telêmaco Borba, Região Sul, com 69.278 habitantes, formação intitulada “Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil: conquistas de professores e crianças” em 2006; Lobato, Região Noroeste, com 4.405 habitantes, com a capacitação denominada “Letras, números, pincel e tinta: sempre é hora de brincar e aprender”, no ano de 2009. Planaltina do Paraná, Região Noroeste, 3.864 habitantes, com a capacitação intitulada “Estudos e Práticas Educativas: desafios e conquistas de Educadores e Crianças”, realizada em 2009; Terra Rica, Região Noroeste, com 15.060 habitantes, capacitação intitulada: “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas Humanizadoras: o desafio da formação continuada” no ano de 2010 e Santo Inácio, Região Norte Central, 4.956 habitantes, com a formação denominada: “Teoria Histórico-Cultural: contribuições à formação pedagógica e às práticas Educativas”, no ano de 2010. Flórida, Região Noroeste, com 2.281 habitantes, capacitação denominada “Teoria Histórico-Cultural e Ação Educativa: intervenções humanizadoras no processo escolar” no ano de 2013; Floresta, Região Noroeste, com 5.165 habitantes, capacitação nominada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: realizações humanizadoras no processo escolar”, iniciada em 2013; Cruzeiro do Iguçu, Região Sudoeste, com 4.278 habitantes, capacitação nominada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Educativas Humanizadoras: êxitos possíveis para professores e crianças”, iniciada em 2013; Telêmaco Borba, Região Sul, com 69.872 habitantes, formação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: realizações humanizadoras de professores e crianças” iniciada em 2013; Boa Esperança do Iguçu, Região Sudoeste, com 2.763 habitantes, capacitação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas Humanizadoras: contribuições à organização do ensino com arte e literatura”, iniciada em 2014; Borrazópolis, Região Norte Central, com 9.453 habitantes, capacitação denominada “Êxitos possíveis para Educação na Atualidade: contribuições da elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural”, iniciada em 2014; Marialva, Região Noroeste, com 31.959 habitantes, capacitação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Organização do Ensino: contribuições para aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”, iniciada no ano de 2014.

processo de estruturação do espaço e da rotina escolar nas instituições educativas, principalmente nas de Educação Infantil.

Nossos estudos e vivências nas instituições educativas fortaleceram nossa convicção quanto à necessidade de um referencial teórico-metodológico que fundamente a prática pedagógica nas instituições escolares. Em nosso entendimento, o trabalho que realizamos junto às crianças é de suma importância e requer ações sistematizadas, repletas de sentido e significado para os escolares.

Nesse percurso, firmou-se em nós a necessidade de dedicação à Educação Infantil, sempre com a preocupação de buscar amparo teórico-metodológico para nossa constituição acadêmica e profissional, pois embora em geral a população compartilhe do entendimento de que esse nível de ensino é voltado apenas ao cuidar e ao educar, a Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento das crianças, e por meio de nossos estudos entendemos que as crianças podem se desenvolver desde seus primeiros meses de vida se ensinadas forem.

Chaves (2010) assinala que todas as ações educativas realizadas nas unidades escolares são pedagógicas, não importando como e onde se efetivam e quão secundárias pareçam ser. A autora considera que toda vivência da criança é educativa, reforçando que “[...] desde a seleção e a utilização dos recursos didáticos pedagógicos à organização da rotina, todas as ações realizadas na escola compõe a intervenção pedagógica” (CHAVES, 2010, p. 60). E complementa que:

[...] a ação do educador, independentemente de sua formação ou condição de trabalho, expressa a concepção de homem, de sociedade e de educação que se tem e a que se projeta. Assim, seja qual for o local onde se efetive a ação escolar – no Interior do Piauí ou nos rincões gaúchos – ela se expressa uma concepção de educação. [...] torna-se fundamental que se efetue uma ação educativa intencional, em que a potencialidade de aprendizagem seja a condição primeira (CHAVES, 2010, p. 62).

Essas assertivas nos levam a entender que a rotina da instituição escolar expressa a concepção do potencial de aprendizagem das crianças, podendo esse potencial ser evidenciado, minorado ou anulado a depender das ações pedagógicas que o professor ou outro profissional da instituição realize (CHAVES, 2010).

Essa forma de compreender as ações pedagógicas na Educação Infantil foi aprimorada quando, como estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, na disciplina “Tópicos Especiais em Educação: Teoria Histórico-Cultural”,

ministrada pela coordenadora do GEEI, foi abordada essa temática e seus desdobramentos.

Enfatizamos a necessidade de pensarmos em conteúdos e estratégias que possibilitem o desenvolvimento pleno dos estudantes sem desconsiderar a realidade em que estão inseridos e sabermos que essa realidade não pode ser o ponto de partida, nem o de chegada, visto que por vezes as crianças não tem acesso às máximas elaborações humanas, ou seja, àquilo de há de mais elaborado (CHAVES, 2011b). Buscar que as crianças aprendam com o que há de mais belo e de mais avançado e se apropriem do patrimônio histórico e cultural da humanidade figura como defesa máxima dos autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural. Essa compreensão foi desenvolvida mediante as exposições realizadas pela Prof. Dr<sup>a</sup> Marta Chaves nas aulas da disciplina de mestrado referida e nos cursos de formação continuada propostos por essa mesma professora.

Consideramos que as vivências aqui citadas contribuíram de forma significativa para a definição de nosso objeto de estudo, que é identificar as contribuições de Krupskaja para a Educação Infantil na atualidade. À medida que conhecemos a estrutura da Educação Infantil, sua organização e como se efetiva, no âmbito escolar, o processo de ensino e aprendizagem, algumas inquietações se desenvolveram, como: Krupskaja escreveu sobre educação, nesse sentido suas elaborações se aproximam dos desafios enfrentados atualmente? A obra da autora poderia ser apresentada e estudada nos cursos de graduação, pós-graduação e formação dos professores? E a questão central de nossa pesquisa que é: Os escritos de Krupskaja podem contribuir para o aprimoramento da Educação Infantil na atualidade?

Reflexões sobre essas indagações e os estudos em desenvolvimento aumentam a preocupação com nossa formação e com a busca de estratégias que venham a dar sentido e significado à nossa prática pedagógica junto aos escolares, com vistas à sua formação plena. Entendemos que o estudo referente às elaborações de Krupskaja<sup>6</sup> pode nos ajudar a compreender essas questões.

---

<sup>6</sup> Consideramos que as elaborações de Kupskaja (1973) Makarenko (1997) e Lunacharski (1965) e outros intelectuais russos do período revolucionário contemplados nesta pesquisa amparam de maneira decisiva a principal argumentação da Teoria Histórico-Cultural, qual seja: a possibilidade de máximo desenvolvimento humano se organizadas as intervenções político-educativas tendo como base a coletividade e a herança deixadas pela luta e trabalho dos homens ao longo da História. Temos realizado esses estudos no GEEI e de forma intensa nas propostas de Formação em Exercício coordenados pela Prof. Dra. Marta Chaves. Com isto, afirmamos que a Teoria Histórico-Cultural, expressa nos clássicos Vigotski (2009), Leontiev (1978) e Luria (1986), apresenta-se como referencial essencial à formação e atuação de professores (CHAVES, 2008a; 2011a).

Nas pesquisas de fontes para nosso estudo, verificamos a ausência de textos, artigos ou dissertações e teses que tenham como tema principal Krupskaia e sua obra, bem como documentos elaborados por esta autora e por pedagogos no período da Revolução de 1917. Pontuamos que esse dado nos chamou a atenção e motivou-nos a realizar este estudo. No processo de busca, encontramos um artigo relativo a essa temática, de autoria de Nereide Saviani<sup>7</sup>, intitulado “Concepção socialista de educação: contribuições de Nadedja Krupskaya”, publicado no ano de 2011 na Revista HISTEDBR *online*. Uma segunda fonte para a pesquisa foi o livro intitulado “O melhor para as crianças – a educação pré-escolar pública na URSS” de Foteeva, publicado em 1986 pela Editora Progresso Moscou.

Em nossos primeiros estudos com as elaborações de Krupskaia, verificamos que esta autora proferiu discursos e escreveu artigos que versam sobre educação, particularmente a Educação Infantil, nos quais discute sobre educação no campo, educação politécnica, educação dos filhos dos trabalhadores e os critérios a utilizar na escolha de materiais para o trabalho pedagógico com os escolares. Percebemos que Krupskaia já firmava em seus escritos a importância do trabalho com bons materiais, providos de elementos que pudessem desenvolver as capacidades humanas superiores, a promover a coletividade e solidariedade entre os estudantes. Em suas palavras: “A vida coletiva das crianças deve ser preenchida com uma atividade alegre, livre; só então pode educar as pessoas com um instinto social muito desenvolvido” (KRUPSKAIA, 1973, p. 168, tradução nossa)<sup>8</sup>. Sobre esta questão, conferir títulos da autora no Apêndice A desta dissertação.

Nos estudos iniciais relativos aos escritos da autora, observamos que os temas por ela abordados, naquele período de conflitos econômicos e políticos de um país marcado pela guerra, miséria e luta, como era o caso da Rússia em sua época, somados ao fato de Krupskaia ter participado na luta pela educação, refletindo sobre questões relacionadas à educação das crianças de primeiros meses de vida aos

---

<sup>7</sup> Nereide Saviani possui graduação em Pedagogia (1972) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestrado em Educação (Supervisão e Currículo) pela PUC-SP (1981) e doutorado em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP (1993). Atualmente, é Diretora de Formação da Fundação Maurício Grabois (Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4723164Y6>>. Acesso em: 14 maio 2014).

<sup>8</sup> *La vida colectiva de los niños debe estar llena de una actividad alegre, libre; sólo entonces se podrá educar a personas con un instinto social fuertemente desarrollado* (KRUPSKAIA, 1973, p. 168).

seis anos de idade<sup>9</sup>, buscando maneiras de tornar essa educação uma realidade em seu país, instigaram-nos a pensar a educação atual, visto que muitos desafios enfrentados naquela época ainda se fazem presentes no meio educacional contemporâneo. Esse também foi um dos motivos que nos mobilizaram a fazer esta pesquisa. Nesse sentido, frisamos a importância de estudarmos os clássicos, considerando que devemos transformar a ideia de que o clássico é ultrapassado ou de difícil compreensão; pelo contrário, as obras e autores clássicos foram escritos em um período distinto, há anos ou décadas atrás, mas se os estudarmos atentamente, constatamos que são atuais e que podem nos auxiliar a compreender questões e desafios por nós enfrentados na atualidade, e essa é uma das grandezas do clássico.

Nesse âmbito, esta pesquisa tem como objeto de estudo a concepção de educação de Nadezhda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), com ênfase na educação das crianças pequenas, com o objetivo de identificar possíveis contribuições dos escritos desta autora para a Educação Infantil na atualidade. Para tanto, nos apoiamos nas elaborações de Krupskaja sobre a educação das crianças, organizadas em coletânea de artigos e discursos em duas principais obras: *“Acerca de la educación pre-escolar”* (1973) e *“Acerca de la educación comunista”* (19--). O presente estudo contempla ainda livros e artigos científicos que versam sobre essa temática.

Para compreender as elaborações da autora, entendemos ser necessário realizar estudos afetos ao contexto econômico, político, social, cultural e intelectual em que Krupskaja viveu e desenvolveu seus escritos, ou seja, o cenário da União das Repúblicas Socialista Soviéticas – URSS<sup>10</sup>, pois assim como sustentam os

---

<sup>9</sup> Nesta dissertação, não utilizamos a expressão “0 a 6”, comum em textos acadêmicos, ainda que tal expressão seja reafirmada em textos de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Sobre essa questão, Chaves (2007, p. 178) escreve: “[...] a idade da criança precisa ser reconhecida e considerada desde os seus primeiros momentos de vida. Destacamos que no Brasil, em geral, as crianças são matriculadas em instituições educativas a partir dos quatro meses de vida”.

<sup>10</sup> Em 1922, se constituiu oficialmente a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS – composta por quinze repúblicas socialistas: Armênia, Azerbaijão, Bielorrússia, Estônia, Cazaquistão, Geórgia, Letônia, Lituânia, Moldávia, Quirguízia, Rússia, Tadjiquistão, Turcomenistão, Ucrânia, Usbequistão. Estas repúblicas eram governadas por Mikhail Gorbachev e tinham seus governantes internos. Com o decorrer dos anos, os governos internos de cada república foram adquirindo autonomia e no ano de 1991, todas as repúblicas tornaram-se Estados independentes (VICENTINO, 1995).

clássicos da Ciência da História, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895)<sup>11</sup>, as ideias se expressam a partir da materialidade. Afirmam os autores:

Essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata, e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda história, e bem assim na representação da sua ação como estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência – a religião, a filosofia, a moral, etc. etc. – e estudando a partir destas o seu nascimento; desse modo, naturalmente, a coisa pode também ser apresentada na sua totalidade (e por isso também a ação recíproca dessas diferentes facetas uma sobre as outras) (MARX; ENGELS, 2009, p. 57).

As elaborações de Marx e Engels (1993; 2008; 2009) nos permitem compreender que nenhum fato histórico acontece de maneira isolada, ou seja, os acontecimentos se dão devido a uma trajetória histórica, a partir de uma necessidade da humanidade. Sobre isso, Marx e Engels escrevem em sua obra “A ideologia alemã”:

A produção de idéias, de representações, da consciência está, desde o início, diretamente entrelaçada com a atividade material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanção direta do seu comportamento material. [...] A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a ela correspondem, perdem toda aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1993, p. 36-37).

Ao lermos esse excerto da obra de Marx e Engels (1993), podemos nos aproximar dos pressupostos da Ciência da História, referencial que nos mostra que

---

<sup>11</sup> Karl Marx (1818-1883) nasceu em Terevis, na Alemanha, e Friedrich Engels (1820-1895) em Barmem, reino da Prússia, que depois comporia a Alemanha unificada. Esses intelectuais e militantes do socialismo científico viveram no século XIX e analisaram histórica e cientificamente a sociedade capitalista em sua configuração e estrutura. Marx e Engels desenvolveram o método político de pesquisa chamado Materialismo Histórico-Dialético, que objetiva um estudo por meio dos determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais do objeto, levando em consideração que nenhum fato acontece de maneira isolada e sim por relação do meio social ao qual está inserido (NETTO, 2011).

a educação não é um fenômeno que se explica por si só, e que tomar algo específico (nesse caso, a investigação da contribuição da elaboração de Krupskaja para a formação do pedagogo e para a Educação Infantil na atualidade) como objeto de estudo exige reflexão e a compreensão da totalidade expressa e considerada como História.

Dessa forma, o método materialista se apresenta como possibilidade para a realização de estudos que objetivam a interpretação da realidade. Como expõe Kosik (1976, p. 32), a dialética “[...] é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”.

Dada a importância desse referencial e especialmente a de Marx e de suas elaborações para a organização do proletário na luta pela instituição de uma nova sociedade, amparado nos escritos desse intelectual e militante Vladimir Maiakovski (1893-1930)<sup>12</sup> descreve a importância de Marx para a classe operária no período pré e pós-Revolução Russa de 1917 em seu livro-poema intitulado “Vladimir Ilitch Lênin”. Esse livro foi escrito no ano de 1924, sob o impacto da morte de Lênin, e publicado no Brasil no ano de 2012. Nessa obra Maiakovski (2012, p. 69) relata como as pessoas enxergavam Marx. Nas palavras do poeta:

Marx!  
Surge aos olhos  
Das molduras do retrato grisalho.  
Como sua vida está distante das imagens!  
As pessoas veem emparedado no mármore, com gesso,  
Um velho gélido. [...]

Mas quando a Revolução começava a se firmar como algo concreto e como uma necessidade, com vistas a alcançar a transformação e a instituição de uma nova sociedade, o poeta relata:

---

<sup>12</sup> Vladimir Maiakovski nasceu no dia 19 de julho de 1893 em Baghdati, Geórgia. Maiakovski foi um poeta revolucionário; durante toda sua vida, procurou encontrar soluções para uma arte socialista, que tentou concretizar em 1917, após o mês de fevereiro, em uma conferência intitulada “A arte bolchevista”. Aos 15 anos de idade, em 1908, Maiakovski aderiu ao Partido Socialdemocrata (bolchevique). Aos 16 anos, foi preso pela segunda vez e passou 11 meses na prisão do czar. No ano de 1917, ingressou no Comitê dos Artistas. Além de poeta, era pintor, ator de teatro e cinema, roteirista, publicitário e dramaturgo. Colocou toda sua capacidade, literalmente, como operário em prol da constituição da nova sociedade. No ano de 1911, com 18 anos, saiu do partido bolchevique (MAIAKOVSKI, 1979).

[...] Mas quando pela trilha revolucionária  
Os operários davam seu primeiro passinho,  
Oh, com que incrível fornalha  
Marx acendeu seu coração e sua ideia! [...] (MAIAKOVSKI, 2012, p. 69).

Na leitura desses excertos, podemos entender que os escritos de Marx eram tão significativos para os operários que:

[...] Parecia que ele próprio  
Estava em cada fábrica, de pé [...] (MAIAKOVSKI, 2012, p. 69).

Para Maiakovski (2012), Marx com seus estudos e críticas à sociedade capitalista, levou os proletários a compreender como estava organizada a sociedade de seu tempo e como se davam as relações entre as classes, e a se organizarem em prol de uma nova sociedade:

[...] Marx desvendou as leis da história,  
No leme pôs o proletariado [...]  
Marx colocou o operário de pé  
E o levou em colunas mais elegantes  
Do que as numéricas. [...] (MAIADKOVSKI, 2012, p. 72-73).

Esses excertos nos permitem compreender a grandeza e a importância das elaborações de Marx (1993; 2008; 2009) para a instituição da nova sociedade – relevância que podemos comprovar pela seriedade e rigor com que os operários tratavam seus escritos para subsidiar suas ações perante a Revolução que estava por vir e transformar as condições de vida em que se encontrava o povo soviético – um contexto soviético revolucionário marcado pela fome, frio e miséria.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo baseia-se na pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2007, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A pesquisa bibliográfica favorece o direcionamento dos estudos de maneira a compreender a totalidade do contexto no qual se insere nosso objeto de estudo. Isto significa que, para o desenvolvimento de uma pesquisa como esta, por uma questão de método, devemos conhecer o contexto da Rússia Revolucionária e Pós-Revolucionária, uma vez que constitui um período histórico de elaboração de obras

densas que ofereceram e ainda oferecem grande contribuição para o processo social da humanidade. Desse modo, estudar a História e a organização daquela nova sociedade e as relações econômicas, políticas e educacionais que se estabeleciam é primordial para que possamos conhecer as ideias pedagógicas e as proposições de Krupskaja (1973, 19--), pois é nesse contexto que se iniciaram os estudos, as elaborações e a atuação desta autora. Assim, compreendemos as contribuições dessa autora para a Educação Infantil na atualidade.

Na primeira seção apresentamos, ainda que de forma breve, aspectos econômicos e políticos do período histórico vivido por Krupskaja. Iniciamos discorrendo sobre o contexto da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS – desde o nascimento de Krupskaja e seguimos até o período pós-revolucionário de 1917, objetivando conhecer o cenário soviético revolucionário, principalmente os aspectos educacionais, apresentando dados fundamentais sobre as condições em que as pesquisas de Krupskaja (1973, 19--) foram desenvolvidas.

Na segunda seção, empreendemos uma exposição relativa aos esforços e à luta de Krupskaja utilizados no momento em que houve a reformulação da educação na URSS após a Revolução de outubro de 1917 – uma educação que almejava a formação do novo homem comunista. Dedicamo-nos a estudar como esses elementos se apresentam nas obras que amparam nossa pesquisa: “*Acerca de la educación pré-escola*” (KRUPSKAIA, 1973) e “*Acerca de la educación comunista*” (KRUPSKAIA, 19--). Na sequência, refletimos acerca da concepção educacional de Krupskaja e das considerações da autora para a instituição de uma Educação Infantil humanizadora.

Na terceira seção, refletimos sobre as contribuições dos escritos de Krupskaja (1973, 19--) para a Educação Infantil estabelecendo relação com os desafios enfrentados na atualidade.

## 2 KRUPSKAIA E A REVOLUÇÃO: CONCEPÇÃO COMUNISTA DE EDUCAÇÃO

Nesta seção, discorreremos sobre o momento histórico vivido por Krupskaja (1869-1939) a fim de retratar o contexto soviético revolucionário com atenção especial à educação, assim como as condições específicas em que foram desenvolvidas as pesquisas e proposições desta autora. Nesse sentido, tratamos dos acontecimentos mais importantes de sua época para evidenciarmos a relação entre esses fatos com vistas ao entendimento de suas elaborações teóricas.

Respaldamo-nos no referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico, observando como os homens de seu tempo, no seio da sociedade capitalista, Marx e Engels, intelectuais e militantes do socialismo, ao estudarem a sociedade capitalista explicaram a configuração e a estrutura da sociedade burguesa. Pontuamos que Marx e Engels viveram no século XIX em meio às transformações sociais advindas da Revolução Francesa e da Revolução Industrial e investigaram as implicações causadas por essas revoluções, as quais promoveram a produção de riquezas em grande intensidade, mas ao mesmo tempo, contraditoriamente, ao explorarem e embrutecerem o homem, essas revoluções resultaram na desumanização e miséria dos trabalhadores.

Os estudos referentes à teoria social elaborada por esses intelectuais nos fornecem elementos para entendermos que a análise de uma realidade, por meio de uma compreensão crítica, exige uma metodologia que não seja fixa e distante de seu objeto, mas que leve em consideração o movimento da história, conheça as determinações e condições para sua constituição e analise a realidade com suas contradições e transformações constantes.

No seu livro intitulado “Introdução ao estudo do método de Marx”, publicado no ano de 2011, José Paulo Netto apresenta os fundamentos do Materialismo Histórico, revendo as referências teóricas nas quais Marx se baseou para edificar seu método. Netto (2011, p. 9) reforça que “[...] a questão do método é um dos problemas centrais (e mais polêmicos) da teoria social” e salienta que esses problemas não se devem apenas a razões teóricas ou filosóficas, mas também a

razões ideopolíticas, visto que a teoria formulada por Marx vincula-se a um projeto revolucionário.

Paulo Netto (2011, p. 27) mostra que Marx pouco escreveu sobre os problemas metodológicos, em si e assinala:

[...] considerando o conjunto de sua obra, Marx poucas vezes se deteve explicitamente sobre a questão do método. Não é casual, de fato, que Marx nunca tenha publicado um texto especificamente dedicado ao método de pesquisa tomado em si, como algo autônomo em relação à teoria ou à própria investigação [...] por isso, o seu interesse não incidia sobre um abstrato ‘como conhecer’, mas sobre ‘como conhecer um objeto real e determinado’ [...] o espírito do legado de Marx consistia na ‘análise concreta de uma situação concreta’.

Dessa forma, partindo do que é concreto, real e vivido, é possível percebermos quão grandioso e complexo é esse referencial. Compreendemos que o desenvolvimento dos homens e de suas relações depende das condições objetivas materiais que lhes sejam oferecidas. Marx e Engels (2009, p. 32) afirmam: “não tem história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material. [...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”.

Nesse sentido, no esforço em compreendermos o período histórico em que se desenvolveram as elaborações de Kruspakaia (1973, 19--) e a educação do novo homem comunista em sua totalidade, entendemos que os elementos históricos que abordamos na sequência, ainda de que maneira resumida, aprimoram nosso entendimento sobre os artigos e discursos de Krupaskaia referentes à Educação Infantil e, de modo geral, às orientações para a educação comunista.

Para subsidiarmos nossa argumentação, apresentamos no decorrer do texto poemas que retratam o período, o contexto pelo qual a Rússia passou desde a sua edificação até o período pós-revolucionário. Assim, os relatos da época, as reflexões dos pesquisadores consultados e a análise dos versos dos poemas contribuem para nossa compreensão do momento histórico que estamos estudando.

## 2.1 A ORGANIZAÇÃO DA URSS E A LUTA DE UMA PEDAGOGA REVOLUCIONÁRIA

Nadezhda Konstantinovna Krupskaja nasceu em São Petersburgo<sup>13</sup>, em 26 de fevereiro de 1869. Durante sua infância, o império russo já passava pelas primeiras iniciativas do processo revolucionário do proletariado. Desde o século XVI, conforme Wood (1991), a Rússia já enfrentava dificuldades econômicas, políticas e sociais. O império russo, na época da Revolução, era o maior império em terras contínuas do mundo, e a maioria da população vivia e trabalhava nas províncias europeias da Rússia, Bielo-Rússia, Ucrânia, Polônia e Cáucaso.

Pedro I, intitulado Pedro O Grande, foi o primeiro a se proclamar imperador. Seu governo perdurou de 1696 a 1725. Pedro I realizou diversas reformas durante seu governo, e o principal efeito de suas reformas foi a remodelação da administração civil e militar de seu país segundo os padrões europeus. Wood (1991) destaca que outro fato importante das reformas efetivadas por Pedro I foi o de ele ter obrigado os membros de sua nobreza latifundiária a adotarem hábitos, modos, educação e atitudes ocidentais. Dessa maneira, Pedro criou uma divisão, formando duas sociedades russas: de um lado, havia a educada e ocidentalizada nobreza e de outro, o povo russo, camponeses transformados em servos, que continuavam a ser explorados e viviam em condições de miséria e ignorância, formando, assim, uma contradição.

Conforme Wood (1991), a contradição poderia ser encontrada não só nas questões sociais, mas também na estrutura política, nas relações econômicas e no poderio militar. O autor explica:

[...] O imperador russo era um autocrata absolutista. O que equivale dizer que não havia qualquer restrição legal ou constitucional ao seu exercício do poder político, da escolha dos ministros a funcionários do governo, ou da formulação da política nacional. Uma palavra do czar era suficiente para alterar, suprimir ou abolir qualquer legislação ou instituição existente. [...] só com os distúrbios revolucionários de 1905 que o último czar russo, Nicolau II (que reinou de 1894 a 1917),

---

<sup>13</sup> São Petersburgo é uma cidade federal da Rússia localizada às margens do rio Neva, no Mar Báltico. No período de 1914 a 1924, era chamada de Petrogrado, e de 1924 a 1991 era conhecida como Leningrado. A cidade foi capital do Império Russo por um longo período, compreendido entre os anos de 1713 a 1728 e novamente em 1732 a 1918. Após a Revolução de Outubro de 1917, São Petersburgo deixa de ser a capital do país, sendo substituída por Moscou (VICENTINO, 1995).

foi forçado a autorizar a realização de eleições para uma assembleia nacional consultora e legislativa, conhecida como Imperial Duma Estatal (WOOD, 1991, p. 15).

No que se refere à economia, a situação também era alarmante, sendo evidente o atraso industrial da Rússia em relação a outras potências europeias após a Guerra da Criméia (1853-1856). Diante desse fato, o país deu início a um programa intensivo de industrialização, conseguindo transformar a Rússia em uma das principais potências industriais do mundo, tendo o país assumido durante esse processo a aparência e substância de uma moderna economia capitalista; porém, mesmo com essa mudança, cerca de 80% da população ainda era constituída de camponeses organizados comunitariamente, trabalhando e vivendo em vilas nas mesmas condições desde o século XVIII (WOOD, 1991).

Vicentino (1995) afirma que Pedro I, imbuído do ideal de uma grande Rússia, dinamizou a cultura instituindo escolas, como, por exemplo, a Escola de Navegação. Fundou também o primeiro jornal e as bases da Academia Russa, criada logo após seu falecimento. Com a morte de Pedro, o Grande, o trono foi ocupado por vários de seus descendentes até chegar a Catarina Anhalt-Zerbst, proclamada imperatriz pelos soldados, assumindo o título de Catarina II. O autor sublinha que Catarina, a Grande<sup>14</sup> fundou a Universidade de Moscou e diversas escolas elementares e secundárias populares, além de colégios para professores e outras escolas superiores.

No final do século XIX a Rússia, até então obsoleta em relação aos outros países europeus em termos de industrialização, deu início à revolução industrial, da qual resultou o enriquecimento dos capitalistas – proprietários de fábricas –, dando origem a uma nova classe social: a dos operários urbanos (proletariado). Estes, em geral, eram camponeses que, tendo deixado o trabalho no campo em busca de melhores condições de vida, depararam-se com uma situação muito parecida com a que viviam no campo, pois também nas cidades recebiam salários baixos e chegavam a trabalhar de doze a catorze horas por dia em locais sem o mínimo de higiene, que os expunham a todos os tipos de doenças.

---

<sup>14</sup> No que se refere à vida de Catarina, destacamos duas produções que retratam sua biografia, sendo o livro intitulado “Catarina, a grande – retrato de uma mulher”, escrito por Robert K. Massie e traduzido por Angela Lobo de Andrade, publicado no Brasil em 2012, e o filme “Catarina, a grande” ou em seu título original “Catherine, the great”, lançado em 1995 e produzido nos Estados Unidos das Américas– EUA –, Alemanha, sob direção de Marvin J. Chomsky e Jhon Goldsmith.

Mesmo com o desenvolvimento econômico proporcionado pelas indústrias, a desigualdade do império russo ainda era constante. É possível verificar esse fato nos escritos de Clark (1995, p. 5), o qual pontua que “[...] os aristocratas viviam em meio ao luxo, enquanto o povo passava fome [...]” (CLARK, 1995, p. 5). Em decorrência das condições de vida e trabalho às quais os operários eram submetidos, agravou-se o descontentamento da população em relação ao czar.

Segundo os estudos do período, o sucessor de Catarina II foi o czar Paulo I, que governou de 1796 a 1801 e que durante esse período manteve o centralismo administrativo e intensificou a repressão política, abusando em sua severidade. Devido a suas inimizades externas e internas, Paulo I perdeu rapidamente a liderança política e foi vítima de um complô para sua derrota, sendo assassinado em 24 de março de 1801. Quem ascendeu ao trono foi seu filho Alexandre I, que governou de 1801 a 1825. O novo czar deu fim à repressão de Paulo I quando libertou milhares de prisioneiros políticos e em 1803 determinou, de acordo com o novo sistema de educação pública, denominado Estatuto das Escolas, a existência de uma universidade em cada uma das seis regiões em que foi dividida a Rússia, e ainda uma escola secundária em cada província e uma primária para cada duas paróquias. Com isso, desenvolveram-se as universidades de São Petersburgo, Kharkow e Kazan, que se somaram às de Moscou, Vilna e Dorpat. Isso foi realizado com o objetivo de remover o abismo cultural existente entre a burguesia e as massas. Não obstante, devido à falta de professores e de recursos e à posição reacionária dos dirigentes, que temiam uma sublevação social, o Estatuto conseguiu obter êxito na universidade e no secundário, porém apenas para as classes médias e superiores, enquanto as massas permaneciam sem acesso à educação (VICENTINO, 1995).

Com a morte de Alexandre I, no ano de 1825, manifestações reformistas envolveram o meio militar, quando foi coroado sucessor o irmão e herdeiro do czar, Nicolau I (1825-1855), que por sua vez foi sucedido por seu filho Alexandre II (1855-1881). Conforme Vicentino (1995), foi com uma medida tomada por Alexandre II que libertou 40 milhões de camponeses que o czar pôs fim à servidão, no dia 18 de fevereiro de 1861. Sobre essa questão da abolição da servidão, Wood (1991, p. 24) sustenta:

Contudo, é importante lembrar, ainda que de forma sucinta, que Alexandre II (reinado de 1855 a 1881) não aboliu a servidão em consequência de um desejo altruísta de melhorar a sorte do *narod* russo. Mas que a filantropia, foi o medo que o forçou a embarcar num processo visto, depois da derrota da Criméia, como essencial à sobrevivência econômica e política do Império. A memória das hordas de Pugachev ainda atormentava Alexandre quando este declarou em 1856 que, se a servidão *tinha* que ser abolida, 'é melhor que seja abolida a partir de cima, e não esperar que sua autoliberação parta de baixo' (WOOD, 1991, p. 24).

Cumprir destacar que a libertação dos camponeses não alterou a estrutura fundiária tradicional, ou seja, não promoveu a redistribuição de terras, como reivindicavam os diversos movimentos populares russos. Dessa forma, mesmo o governo tendo realizado a compra de propriedades que seriam distribuídas aos trabalhadores rurais livres, o governo não agradou a população, pois as propriedades eram entregues às aldeias, que por seu turno, repassavam os lotes aos camponeses mediante indenização ao Estado em prestações pagas em 49 anos, fazendo-os, assim, verdadeiros servos do Estado. Esse quadro gerava tensão social, já que a maioria desejava muito mais do que o conseguido e o czarismo em quase nada cedia às reivindicações nacionais (VICENTINO, 1995).

Era uma época em que os movimentos revolucionários se multiplicavam, produzindo inúmeras organizações, com várias delas já incorporando os novos ideais socialistas, especialmente os da I Internacional, realizada em Londres, em 1864, na qual tiveram participação de destaque Karl Marx e o anarquista russo Mikhail Bakunin. O descontentamento russo mesclava-se com os novos princípios das avançadas economias industrializadas ocidentais, adaptando-os contra o czarismo, cabendo a Georgi Plekhanov a introdução do marxismo nos meios intelectuais russos, traduzindo o *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels (VICENTINO, 1995, p. 49).

Engels (1982), ao tratar sobre o período que se seguiu à abolição da servidão, refere que as taxas de impostos que os camponeses eram obrigados a pagar eram altamente abusivas, o que evidenciava que aquelas condições acabariam por levar a Rússia a uma Revolução:

O Estado reteve na totalidade as suas receitas, mas descarregou uma grande parte das despesas para as províncias e distritos que, para isso, impuseram novos impostos; e, na Rússia, é regra que os estados [Stände] superiores estejam quase livres de impostos e os

camponeses paguem quase tudo. [...] É claro que a situação dos camponeses russos desde a emancipação da servidão se tornou uma situação insuportável e insustentável por muito tempo; que já por esta razão se aproxima uma revolução na Rússia (ENGELS, 1982, p. 422).

Podemos perceber que nesse período da história soviética a situação de fome e miséria à qual a população estava submetida não era mais suportável. Vicentino (1995) alega que nesse período a Rússia passava por um significativo crescimento populacional e industrial. O autor complementa que a população, em 1860, era de cerca de 74 milhões, e em 1900 chegou a 133 milhões. O mesmo ocorreu com a população industrial, que em 1900 era sete vezes maior que a de 1860. No que tange à economia, a safra líquida de cereais aumentou em 160 por cento, assim como as exportações. A produção de carvão, ferro e aço, sob o patrocínio do Estado e com a atuação privada também cresceu significativamente, dando condições para a construção de estradas de ferro (VICENTINO, 1995).

No ano de 1874, devido a um desdobramento ativista, muitos jovens partiram rumo às aldeias com o intuito de incitar a revolta nacional contra o czarismo, constituindo o grupo “*narodniki*”, literalmente “*ida ao povo*”. Assim se desenvolveram vários grupos de jovens revolucionários, os quais, incentivando a revolução e a mudança, cometeram ações contra funcionários governamentais, o que, sob a liderança do grupo chamado Narodnaia Volia (Vontade do Povo), culminou no assassinato de Alexandre II em 1º de março de 1881 (VICENTINO, 1995).

O czar a assumir o poder foi Alexandre III (reinado de 1881 a 1894). Wood (1991, p. 36) salienta que este “[...] era por natureza intolerante, autoritário, tremendamente chauvinista<sup>15</sup>, desconfiado com relação aos intelectuais e também anti-semita”. Dessa maneira, Alexandre III desencadeou medidas repressoras violentas, intensificando a atuação da Okrana (polícia política) e implementando a chamada “russificação”, que consistia em disseminar entre os súditos a língua, a religião e a cultura da “Mãe Rússia”, facilitando a tarefa de governá-los.

Vicentino (1995) assinala que as iniciativas dos czares anteriores, com a queda impulsionada, em 1803, pelo Estatuto das Escolas, encontraram no governo

---

<sup>15</sup> O termo “chauvista” ou “chauvinismo” foi utilizado principalmente no período da ditadura militar e referia-se à determinada opinião exacerbada ou tendenciosa em favor de um país ou nação.

de Alexandre III absoluto fracasso no tocante a uma efetiva educação popular. Sobre essa questão, Wood (1991, p. 38-39) ressalva:

Artística e intelectualmente, o reinado de Alexandre III não distinguiu por nenhuma realização particularmente notável e, na verdade, o governo exerceu uma censura mais estrita, cerceou a imprensa e provocou o fechamento de muitos periódicos. Nas escolas e universidades, a reintrodução do princípio hierárquico assegurou que as classes inferiores da sociedade não tivessem acesso a uma educação adequada. Esta política foi estabelecida propositalmente – segundo as palavras de um famoso memorando do governo – a fim de evitar que os filhos de ‘cocheiros, empregados, lavadeiras, cozinheiras, pequenos negociantes e outras pessoas similares’ adquirissem ideias superiores à sua classe social que pudessem levá-los a questionar a ‘natural e inevitável desigualdade das relações sociais e econômicas’.

Nessa afirmação de Wood (1991), podemos identificar a contradição do regime czarista, uma vez que este defendia a instauração de escolas e universidades, mas de modo que os filhos dos trabalhadores não tivessem acesso a essas instituições, para que não compreendessem os problemas sociais daquele regime e continuassem submissos, sem questionar. Maiakovski (2012, p. 84-85) retrata o contexto em que a Rússia estava inserida nesse período histórico:

[...] olhe para Rússia de lado  
E para qualquer lado  
Que seu olhar lançar,  
Montanhas,  
Trabalhos forçados e minas  
Cravam no céu em batida.  
Mas a servidão  
Nas máquinas fabris  
Doía mais que os trabalhos forçados [...]

O excerto desse poema foi extraído do livro-poema escrito por Maiakovski em homenagem a Ilitch Lênin, cujo título leva o nome desse revolucionário que lutou bravamente contra as mazelas as quais seu país estava submerso. Nesse trecho do poema, podemos sentir a angústia de Maiakovski ao descrever o contexto da Rússia no período de governo do czar Alexandre III. O poeta nos leva a imaginar o período obscuro e de exploração em que a população russa vivia. Maiakovski (2012) completa:

[...] Houve países  
 Bem mais ricos,  
 Mais belos eu vi  
 E mais inteligentes.  
 Mas uma terra  
 Com maior dor  
 Jamais eu conheci.  
 É, e nem todo  
 tapa pode ser apagado da face.  
 O grito se fortalecia:  
 \_ Levantem-se por toda a terra e pela liberdade! [...] (MAIAKOVSKI,  
 2012, p. 85-86).

Podemos compreender que a situação de miséria e exploração começara a evidenciar a população a necessidade e a urgência de se transformar aquela sociedade, pois não era possível continuar a viver em tais situações e a transformação só seria possível por meio da Revolução.

O desenvolvimento econômico proporcionado pelas indústrias intensificou a desigualdade, e como consequência, as condições de vida e de trabalho às quais os operários estavam submetidos, e impulsionaram revoltas sociais que expressavam o descontentamento da população com o regime em vigor. Os fundamentos dessas reações se harmonizam com as revoluções realizadas nos países europeus em 1848, que visavam derrubar os regimes absolutistas em favor de uma sociedade igualitária (HOBBSAWN, 2012).

Afirma Clark (1995, p. 6) que “[...] vários governos autoritários foram forçados a introduzir reformas políticas e sociais, mas em termos gerais essas revoluções foram derrotadas [...]”; entretanto, mesmo com a derrota, algumas pessoas ainda acreditavam que essas ideias de busca de uma sociedade igualitária poderiam ser instituídas se as revoltas tivessem certo nível de organização.

Aranha (2006) reforça que ainda em 1864 foi instituída a Associação Internacional dos Trabalhadores<sup>16</sup> com o objetivo de organizar os revolucionários de

<sup>16</sup> No que se refere à Associação Internacional dos Trabalhadores, cabe destacar que foram instituídas quatro internacionais. A Primeira Internacional foi fundada no dia 28 de setembro de 1864 durante uma reunião pública internacional de operários no St. Martin's Hall em Londres. Karl Marx fez parte dessa associação e foi ele quem escreveu a mensagem inaugural da mesma. A primeira Internacional deixou de existir em 1876. No ano de 1889 foi instituída a Internacional Operária e Socialista, conhecida como Segunda Internacional, esta era uma associação livre de partidos, integrada tanto por elementos revolucionários quanto reformistas. O caráter progressista chegou ao fim em 1914. Durante a Primeira Guerra Mundial se desintegrou e em 1923 voltou a atuar como reformista. Em 1921, foi constituída em Viena a União Internacional de Partidos Socialistas, conhecida como Segunda Internacional e Meia. A Terceira Internacional, chamada Internacional Comunista foi implantada em 1919 até 1943. Trotski foi quem fundou a Quarta Internacional no ano de 1938 (Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/i/internacional.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2014).

todo o mundo. Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), os principais líderes dessa associação, publicaram no mesmo ano o “Manifesto Comunista”, documento em que analisaram o modo de produção capitalista e a forma como a sociedade se estruturava por meio dele; concomitantemente, os autores almejavam estimular a organização do proletariado como classe social, buscando que assim conseguissem mudar sua situação precária (MARX; ENGELS, 1993).

Segundo Aranha (2006, p. 208), Marx e Engels acreditavam que:

[...] a classe operária, organizando-se num partido revolucionário, destruiria o Estado burguês e, suprimindo a propriedade privada dos meios de produção, haveria de instaurar uma sociedade igualitária. Antes de alcançar esse objetivo, ela precisa conhecer a própria força, tomando consciência da alienação a que está submetida e da ideologia que a impede de perceber que age com valores impostos pela classe dominante.

Sobre essa questão, Maiakovski (2012), no livro-poema “Vladimir Ilitch Lênin”, descreve que tais escritos, especialmente os de Marx, foram essenciais para o movimento proletário, pois contribuíram para que os trabalhadores tomassem consciência da situação em que viviam e das contradições do capital – marcadas pela violência e pela desigualdade – e então se uniram em prol de uma sociedade diferente da que conheciam, a qual gerava fome e os privava de seus direitos à educação, alimentação, vestimentas, moradia, ou seja, direitos cidadãos e políticos. Nesse sentido, em um excerto Maiakovski (2012, p. 72-73) observa:

[...] Marx acendeu seu coração e sua ideia!  
 Parecia que ele próprio  
 Estava em cada fábrica de pé,  
 Como se cada trabalho,  
 Pessoalmente enganando os que roubam a mais-valia,  
 Pegou pela mão em flagrante. [...]  
 [...] Marx desvendou as leis da história,  
 No leme pôs o proletariado.  
 Os livros de Marx  
 Não são provas da composição,  
 Não são colunas de números secos,  
 Marx colocou o operário de pé  
 E o levou, em colunas  
 Mais elegantes do que as numéricas.  
 Guiava e dizia:  
 \_ ao combater, deitem-se, a luta,  
 É revisão de cálculos mentais.

Marx dedicou a maior parte de sua vida a sua obra mais relevante, intitulada “O Capital”. Nela, o autor se ocupa em analisar a economia capitalista, essencial para estruturar as bases da futura sociedade socialista. No ano de 1888, um exemplar desse livro chegou às mãos de um jovem estudante russo chamado Vladimir Ilich Ulianov (1870-1924), que antes havia sido expulso da Universidade de Kazan acusado de atividade revolucionária. Com o passar dos anos, esse jovem ficou conhecido como Lênin (CLARK, 1995).

Na obra intitulada “*Acerca de la Educacion Comunista*” – uma coletânea de artigos e discursos de Krupskaja –, há artigos em que Krupskaja traz dados e informações sobre a vida de Lênin. No artigo denominado “*La infancia y la Juventud de Ilich*”, Krupskaja (19--) informa que Lênin nasceu no dia 22 de abril de 1870 em Ulianovsk, Rússia, filho de Ilya Nilolaievitch Ulianov e Maria Alexandrovna Blank. Lênin teve seis irmãos, dentre os quais o filho mais velho, Alexandre, que influenciou sua vida, tendo em vista que Alexandre, com vinte anos, já estudava os escritos de Marx. Mais tarde, após a morte do irmão Alexandre, Lênin, que já atuava em movimentos revolucionários, se amparava nos escritos de Marx e Engels para pensar nas estratégias para a organização do movimento operário. Escreve a autora: “Lênin estudou minuciosamente a experiência da luta revolucionária do proletariado mundial, tão brilhantemente explicada nas obras de Marx e Engels. Lênin relia estas obra vez ou outra, as relia em cada nova etapa de nossa revolução”<sup>17</sup> (KRUPSKAIA, 19--, p. 42, tradução nossa).

No período em que Lênin (1870-1924) fazia leituras de “O Capital”, o czar Nicolau II (1894-1917)<sup>18</sup> assumia o trono. À época, o processo de industrialização acelerou-se ainda mais, porém o progresso econômico era acompanhado pelo aumento das dificuldades da estrutura czarista, pelo crescimento das manifestações políticas reformistas e pelo aumento das greves e dos movimentos revolucionários.

Krupskaja (19--) assevera que os estudos de Lênin das obras de Marx e Engels favoreceram a compreensão de Lênin acerca da sociedade capitalista e da

---

<sup>17</sup> *Lênin estudió minuciosamente la experiencia de la lucha revolucionaria del proletariado mundial, tan brillantemente explicada em las obras de Marx y Engels. Lênin relía estas obras una vez y otra, las relía em cada nueva etapa de nuestra revolución* (KRUPSKAIA, 19--, p. 42).

<sup>18</sup> Foi o último imperador da Rússia, seu reinado durou de 1 de novembro de 1894 até 15 de março de 1917 (data de sua abdicação). Nicolau II foi executado em 1918 junto com membros de sua família no porão de sua casa. Pertenceu a casa real Romanov. Em seu governo, os trabalhadores rurais viviam em extrema miséria e pobreza, pagando altos impostos para manter a base do sistema czarista. O czar governava a Rússia de forma absolutista, ou seja, todo o poder estava em suas mãos (VICENTINO, 1995).

necessidade da Revolução na ordem social de forma que os trabalhadores russos deixassem de ser escravos e de viver na ignorância, oprimidos e explorados. Escreve Krupskaja (19-- , p. 54-55, tradução nossa):

Depois de estudar em sua juventude a doutrina de Marx e Engels e de refletir profundamente sobre ela, Lênin se deu conta de que essa doutrina era um guia para as ações da classe trabalhadora da Rússia, e contribuiria para que os trabalhadores russos deixassem de ser escravos ignorantes, oprimidos e brutalmente explorados, para transformarem-se em lutadores conscientes e organizados pelo socialismo e para que a classe trabalhadora da Rússia se transformasse em uma força potente que conduziria todos os trabalhadores e colocaria fim a exploração. A doutrina de Marx permitiu a Lênin ver com clareza o curso do desenvolvimento social (KRUPSKAIA, 19-- , p. 54-55, tradução nossa)<sup>19</sup>.

No Congresso da Social Democracia dos Trabalhadores Russos, realizado em Londres, em 1903, os que se opunham ao czarismo dividiram-se em dois grupos: os chamados “*Bolcheviques*”<sup>20</sup> e os “*Mencheviques*”<sup>21</sup>. Os bolcheviques ganhavam cada vez mais membros e enquanto isso o governo russo se envolvia em uma nova confrontação internacional, fragilizando-se progressivamente. Vicentino (1995, p. 50) aponta: “[...] A guerra Russo-Japonesa (1904-5), produto da disputa pela Manchúria e pela Coreia, finalizou-se com uma rumorosa derrota do Czar Nicolau II, motivando a intensificação das manifestações antigovernamentais”. Vicentino (1995) reforça que isso intensificou o desgaste czarista e desembocou na Revolução de 1905.

<sup>19</sup> *Después de estudiar en su juventude la doctrina de Marx y Engels y de reflexionar profundamente sobre ella, Lenin se dio cuenta de que esa doctrina era un guía para la acción de la clase obrera de Rusia, de que contribuiría a que los obreros rusos dejaran de ser esclavos ignorantes, oprimidos y brutalmente explotados, para convertirse en luchadores conscientes y organizados por el socialismo y a que la clase obrera de Rusia se transformase en una fuerza potente que condujera tras sí a todos los trabajadores y pusiera fin a la explotación. La doctrina de Marx permitió a Lenin ver con claridad el rumbo del desarrollo social* (KRUPSKAIA, 19-- , p. 54-55).

<sup>20</sup> O termo “bolcheviques” significa “maioria” no idioma russo. Essa palavra passou a ser usada, no começo do século XX, para designar os integrantes mais radicais do Partido Operário Social – Democrata Russo – POSDR. Esse partido foi fundado em 1898 e se opunha ao regime czarista de Nicolau II na Rússia. Os bolcheviques eram favoráveis a uma transformação na sociedade russa, e acreditavam que isso só seria possível por meio de uma Revolução Comunista. O lema bolchevique era “paz, terra, pão, liberdade e trabalho” (Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/b/bolcheviques>>. Acesso em: 22 jun. 2014).

<sup>21</sup> “Mencheviques” significa minoria, esse foi o partido de oposição aos bolcheviques, liderado por Martov. Esse partido defendia que primeiro deveria se instalar a democracia e só depois o socialismo. (Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/b/bolcheviques>>. Acesso em: 22 jun. 2014).

Conforme Maiakovski (2012), as mazelas do povo russo não eram mais suportáveis, sendo premente a necessidade de transformação, pois milhares de pessoas morriam de fome e frio. Escreve o poeta:

[...] se finda com o levante  
 O ódio intenso,  
 As revoluções aumentam  
 Após explosões dos levantes.  
 É severa a insubmissão  
 Dos burgueses enraivecidos.  
 Estraçalhadas por *terrieres*  
 Uivando e gemendo,  
 As sombras dos tataravós  
 Comunardos de Paris,  
 Agora também  
 Resmungam em parede parisiense:  
 - Ouçam, camaradas!  
 Vejam, irmãos!  
 Desgraça aos solitários –  
 Aprendam conosco!  
 Explodam juntos!  
 Batam com o partido!  
 Em um único punho  
 Reúnam a classe operária [...].

Nesse excerto, podemos compreender o contexto referente ao período pré-revolucionário da URSS. Esse poema de Maiakovski, escrito por alguém que viveu à época e participou intensamente do movimento operário, permite estabelecermos relação direta com os fatos ocorridos.

A Revolução de 1905 é um fato que marcou a história da Rússia. Löwy (2009, p. 71) afirma que a derrota sofrida pela Rússia na guerra contra o Japão, desencadeada em 1904, incitou “[...] o descontentamento das cidades e dos campos do Império Russo, curvados sob o fardo de uma terrível miséria. A revolta social ocorreu naquele ano de 1904 como um estrondo de trovão que precede a descarga do raio: este não tardaria a cair”. Sobre esse momento histórico, Wood (1991, p. 48) destaca:

No dia 9 de janeiro de 1905, um domingo, um protesto pacífico de operários em greve e suas famílias resultou num sangrento massacre. Os manifestantes, encabeçados por um sacerdote, haviam planejado apresentar uma humilde petição ao czar enumerando seus problemas; em vez disso, foram recebidos por uma rajada de balas e atacados por cossacos a cavalos. Centenas de manifestantes morreram, e a carnificina ficou conhecida como ‘Domingo Sangrento’, chocando o mundo.

O “Domingo Sangrento” foi um fato marcante da Revolução de 1905 devido à brutalidade com que os manifestantes foram recebidos pelo czar Nicolau II, em meio a tiros e sob o ataque das tropas, que com seus cavalos fizeram com que milhares de inocentes falecessem de forma avassaladora.

Esses acontecimentos originaram um amento nos protestos por todo o império, provocando greve geral e levantes militares, como o do “Encouraçado de Potemkin”<sup>22</sup> da esquadra do mar Negro. A ação revolucionária alavancava a formação dos soviets – conselho dos trabalhadores – em diversas regiões, aumentando o envolvimento popular ao mesmo tempo em que era instalado o Parlamento que recebeu o nome de Duma, em maio de 1906. Acerca desse tema, Vicentino (1995, p. 56) narra:

Os atritos entre autoridade do czar e a Duma cresceram tão rapidamente que logo desembocaram em impasses, culminando no fechamento do legislativo, sendo o ministro Stolypin, organizador das reformas políticas, assassinado por opositores radicais ao governo em 1911. Era o retorno à autocracia czarista, acompanhado do desprestígio de Nicolau II e de tensão política.

O escritor russo Máximo Górkí (1868-1936)<sup>23</sup> retratou, em uma de suas peças – a intitulada “A Mãe” –, o desejo e o entusiasmo de trabalhadores de aprender a ler e a escrever para enfrentar e compreender questões afetas à luta de classe daquele período. Essa peça, adaptada pelo dramaturgo e poeta Bertolt Brecht (1898-1956)<sup>24</sup>, revela como as instituições sociais, particularmente as instituições educativas, harmonizaram-se para gerar e manter a subserviência em relação à lógica do

---

<sup>22</sup> Esse episódio foi representado no filme chamado “O Encouraçado de Potemkin”, de 1925, sob direção do cineasta russo Sergei Eisenstein (1898-1948).

<sup>23</sup> Máximo Gorki, pseudônimo de Aleksei Maksimovitch Peshkov, nasceu em 28 de março de 1868, em Moscou. Gorki foi escritor, romancista, dramaturgo, contista e ativista político russo. Frequentou apenas alguns anos da escola primária, tornando-se escritor autodidata. Seus primeiros contos foram publicados na década de 1890, mesmo período em que iniciou sua convivência nos círculos revolucionários e sua militância política. Gorki foi exilado do país e retornou à Rússia somente em 1928. Cabe ressaltar que Gorki é um dos autores que estudamos no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEI – da UEM (CHAVES, 2000).

<sup>24</sup> Eugen Berthold Friedrich Brecht nasceu no dia 10 de fevereiro de 1898 em Augsburg, na Alemanha. Foi um destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX, e sua obra é conhecida mundialmente. Nela, destacamos duas peças: “A Mãe” –, uma adaptação da peça original de Máximo Gorki, e “Se os Tubarões Fossem Homens”, texto em que Brecht faz uma crítica à forma como a sociedade se organiza na ordem do capitalismo. Salientamos que ambas as peças são objetos de estudos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEI. Brecht faleceu no dia 14 de agosto de 1956, em Berlim (CHAVES, 2000).

capital. Na peça, Brecht (1990, p.161-236) retrata uma situação ocorrida em sala de aula, na qual trabalhadores pedem a um professor que os ensinem a ler e escrever:

O Professor *diante de um quadro-negro* – Então, vocês querem aprender a ler. Na verdade não consigo compreender para que vocês precisam disso, na sua situação. E alguns de vocês estão, talvez, velhos demais para isso. Mas eu vou tentar, sra. Wlassowa, em atenção à senhora. Todos têm com que escrever? Então, vou escrever agora três palavras simples: Ramo. Peixe. Ninho. Repetindo: Ramo. Peixe. Ninho.

SIGORSKI – Para que essas palavras?

PELAGEA WLASSOWA *sentada com outros à mesa* – Por favor, Nikolai Iwanowitsch, precisam ser mesmo ramo, peixe e ninho? Nós já estamos velhos e precisamos, assim, aprender depressa as palavras que nos sejam úteis.

O PROFESSOR *sorri* – Olhem: tanto faz aprender com estas ou outras palavras (BRECHT, 1990, p. 194-195).

Podemos perceber que em um primeiro momento o professor não entende porque aqueles trabalhadores querem tanto aprender a ler e escrever, pois em sua concepção, aqueles proletários não precisam saber nem ler nem escrever diante de sua situação de vida. Mas os trabalhadores são insistentes, e continuam:

PELAGEA WLASSOWA – como assim? Como se escreve, por exemplo, operário? Isso interessa ao nosso Sigorski.

SIGORSKI – Ramo não aparece nunca.

PELAGEA WLASSOWA – Mas aparecem as letras.

O OPERÁRIO – Mas em “luta de classe” também aparecem letras.

O PROFESSOR – Sei, mas vocês têm de começar pelo mais simples, e não direto com as palavras mais difíceis. “Ramo” é simples (BRECHT, 1990, p. 195).

Diante da insistência e firmeza dos trabalhadores, o professor tenta argumentar que, se quiserem mesmo aprender, devem começar pelas coisas mais simples para depois aprenderem o mais difícil e complicado; porém é surpreendido quando um dos trabalhadores responde:

SIGORSKI – ‘Luta de classes’ é muito mais fácil.

O PROFESSOR – Mas não existe luta de classes nenhuma. É bom que isso fique claro de uma vez por todas.

SIGORSKI *levanta-se* – Então eu não tenho nada a aprender com o senhor, já que para o senhor não existe luta de classes! (BRECHT, 1990, p. 195).

O diálogo começa a tomar proporções maiores, e podemos verificar que aqueles trabalhadores já tinham consciência da luta de classe e de que viviam para subserviência e que almejavam aprender a ler e escrever para poderem lutar por seus direitos e pôr fim à exploração; e continuaram a discutir:

PELAGEA WLASSOWA – Você precisa aprender a escrever. E isso você pode fazer aqui. Ler, isso é luta de classes!

O PROFESSOR – Acho isso tudo uma bobagem. O que vocês estão dizendo agora? Ler é luta de classes! Pra que tanta falação? *Escreve*. Portanto, isso significa: Operário. Copiem!

PELAGEA WLASSOWA – Ler é luta de classes, assim penso eu: se os soldados em Twer pudessem ter lido os nossos cartazes, talvez não tivessem atirado em nós. Eles eram filhos de camponeses (BRECHT, 1990, p. 195).

O professor, contudo, mantinha-se firme em sua opinião, porque considerava que aquilo seria em vão, e afirmava aos trabalhadores:

O PROFESSOR – Olhem, eu sou professor e há dezoito anos que ensino a ler e escrever, mas devo lhes dizer uma coisa: no fundo tudo isso é absurdo. Livros são absurdos. Os homens se tornam sempre piores. Um simples camponês já é um homem melhor, simplesmente por não estar corrompido pela civilização.

PELAGEA WLASSOWA – E como se escreve então luta de classes? Pawel Sigorski, você precisa apoiar a mão com firmeza, senão você treme e a letra fica ilegível.

O PROFESSOR *escreve* – Luta de classes. *Para Sigorski* – O senhor precisa escrever numa linha certa e não sobre a margem. Quem escreve sobre a margem também transgride as leis. Há gerações e gerações se vêm acumulando conhecimentos e escrevendo livros sobre livros. E a técnica avançou como nunca. E para que tudo isso? Nunca a confusão foi tão grande. Devia-se atirar todos estes trastes no mar, onde ficassem bem no fundo, todos os livros e máquinas no Mar Negro. Resistam ao saber! Já estão prontos? Às vezes passo horas mergulhando em profunda melancolia. Então eu pergunto: os pensamentos verdadeiramente grandes, aqueles que superam o aqui e o agora para abarcarem o sempre o eterno, o que a humanidade tem simplesmente de universal, têm algo a ver com a luta de classes?

SIGORSKI *resmungando* – Tais pensamentos não servem para nada. Enquanto mergulham em sua melancolia, nos exploram do mesmo jeito (BRECHT, 1990, p. 195-196).

Mesmo com a resistência do professor e suas investidas em fazer com que os trabalhadores desistissem de querer aprender, os trabalhadores estavam firmes em seu propósito e continuavam:

PELAGEA WLASSOWA – Fica quieto, Pawel Sigorski! Por favor, e como se escreve exploração?

O PROFESSOR – Exploração! Isso só existe nos livros. Como se eu alguma vez houvesse explorado alguém! *Escreve.*

SIGORSKI – Ele só diz isso porque não ganha nada do saque.

PELAGEA WLASSOWA *para Sigorski* – O ‘o’ de ‘opressão’ é igual ao ‘o’ de ‘operário’.

O PROFESSOR – O saber não ajuda nada. A bondade ajuda.

PELAGEA WLASSOWA – Se você já não precisa do saber, passe-o para cá (BRECHT, 1990, p. 196).

Por meio desse poema adaptado por Brecht (1990), é possível entendermos a determinação dos trabalhadores na luta pelo conhecimento, tendo em vista que estavam cansados de viver à margem da sociedade, sendo explorados e impedidos de exercer seus direitos de acesso à educação e aos demais direitos sociais. O contexto histórico do período pré-revolucionário é essencial para entendermos as necessidades da transformação, da Revolução. A situação de miséria a que a população russa estava submetida, a falta de pão, de moradia, de educação não era mais suportável, tendo em vista que milhares de pessoas morriam de fome e de frio. Os enfrentamentos, as manifestações ocorridas nesse período pré-revolucionário desenvolveram no povo a consciência de que providências deveriam ser tomadas para que houvessem mudanças significativas, o que somente seria possível por meio da Revolução. Cabe destacar que a história retomada nas páginas anteriores é fundamental para conhecermos Krupskaja e sua obra, considerando que esta autora participou ativamente do processo revolucionário.

Foi em meio à revolução que Krupskaja cresceu. De acordo com informações da própria autora constantes em sua autobiografia<sup>25</sup>, era filha de Kontantín Kruoski e Elisabete Tistrova Krupskaja; seu pai estudara em um Colégio Militar e era oficial do exército e sua mãe estudara em uma escola pública e mesmo antes de terminar os estudos tornara-se preceptora de crianças. Seus pais eram de origem nobre, mas estavam empobrecidos. Desde a mais tenra idade, Krupskaja conviveu com revolucionários que por vezes frequentavam sua casa, visto que eram amigos de seu pai, porém não sabemos se o pai de Krupskaja era um deles, como ela própria relata. Em sua autobiografia, Krupskaja (19-- , p. 3-4, tradução nossa) relata:

<sup>25</sup> Dados a respeito da biografia de Krupskaja podem ser encontrados em sua autobiografia intitulada “Mi Vida”, em que Krupskaja relata fatos e vivências de sua infância, adolescência, como e porque se interessou em estudar e lutar por uma nova ordem social que não fosse o capitalismo, os momentos que passou junto às aldeias, suas estratégias no período revolucionário em busca de condições de vida melhores e de educação, em especial para os trabalhadores e seus filhos (KRUPSKAYA, 19--).

Meu pai gostava muito de ler, não acreditava em Deus e conhecia o Movimento Socialista do Oeste. Enquanto meu pai viveu, revolucionários nos visitaram muitas vezes. [...] Eu não sei se meu pai participou do movimento revolucionário. Ele morreu quando eu tinha quatorze anos e como as condições em que se desenvolviam a atividade revolucionária exigia uma grave conspiração, os revolucionários falavam pouco de seu trabalho. Quando a conversa virou-se para o trabalho revolucionário, me mandavam comprar algo na loja ou mandar recado. No entanto, eu ouvi muitas conversas revolucionárias e, naturalmente, simpatizava com os revolucionários (KRUPSKAIA, 19-- , p. 3-4, tradução nossa)<sup>26</sup>.

Krupskaia (19-- , p. 11) iniciou seus estudos com a própria mãe, aprendeu a ler rapidamente, devido ao prazer e alegria que os livros lhes proporcionavam. Em sua visão, por meio dos livros “[...] descobria um mundo inteiro e devorava um atrás do outro”<sup>27</sup>. Aos dez anos, ingressou em uma escola pública, todavia não se adaptou muito bem, pois em sua classe havia muitas meninas. A autora relata:

No meu grau havia muitas alunas, umas cinquenta. Eu era muito tímida e me perdia entre elas. Ninguém me deu a mínima atenção. Os professores explicavam a lição, perguntavam e davam nota. Não era permitido fazer perguntas. [...] O principal é que não havia amizade entre as meninas. Eu estava muito entediada e sozinha. Estudava com muito zelo as lições, sabia mais que as outras, mas respondia errado porque pensava em coisas completamente diferentes das que me perguntavam (KRUPSKAIA, 19-- , p. 11, tradução nossa)<sup>28</sup>.

Krupskaia (19-- ) salienta que nesse período de seus estudos, os professores faziam distinção entre crianças de origem nobre e crianças pobres. O pai de Krupskaia, ao perceber que a filha não estava bem naquela escola, matriculou-a em

<sup>26</sup> *Mi padre era muy aficionado a la lectura, no creía en Dios y conocía el movimiento socialista de Occidente. Mientras vivió mi padre, nos visitaban muy a menudo revolucionarios [...] No sé si mi padre tomaba parte en el movimiento revolucionario. Murió cuando yo tenía catorce años y como las condiciones en que se desarrollaba la actividad revolucionaria exigían una severa conspiración, los revolucionarios hablaban muy poco de su labor. Cuando la conversación recaía sobre el trabajo revolucionario, me mandaban a comprar algo en la tienda o a algún recado. No obstante, escuché muchas conversaciones revolucionarias y, naturalmente, simpatizaba con los revolucionarios (KRUPSKAIA, 19-- , p. 3-4).*

<sup>27</sup> [...] *me descubrían un mundo entero y los devoraba uno atrás otro (KRUPSKAIA, 19-- , p. 11).*

<sup>28</sup> *En mi grado había muchas alumnas, unas cincuenta. Yo era muy tímida y me perdía entre ellas. Nadie me hacía el más mínimo caso. Los maestros explicaban la lección, sacaban a la pizarra, preguntaban y ponían notas. No estaba permitido hacer preguntas. [...] lo principal era que no había amistad entre las chicas. Yo estaba muy aburrida y sola. Estudiaba con mucho celo las lecciones, sabía más que las otras, pero contestaba mal porque pensaba en cosas completamente distintas de las que me preguntaban (KRUPSKAIA, 19-- , p. 11).*

uma escola particular. Na nova escola, Krupskaia se adaptou e valorizava o método de ensino.

Quando completou 14 anos, Krupskaia foi surpreendida pela morte do pai, momento em que ela ficou mais unida à mãe. Krupskaia (19--, p. 12, tradução nossa) assim escreve: “[...] quando meu pai morreu, tivemos que pensar em como ganhar a vida”<sup>29</sup>. Diante dessa necessidade, ela passou a dar aulas particulares e sua mãe alugava a casa para hóspedes, e assim elas passaram a conviver com pessoas de diferentes origens e profissões.

Desde criança, Krupskaia aprendeu com seus pais a se indignar com as injustiças, e como naquela época as mulheres ainda não podiam estudar nas universidades, Krupskaia estudava por conta própria. Na literatura, reforçava e ampliava sua visão crítica por meio das leituras do escritor Liev Tolstói (1828-1910)<sup>30</sup>, que influenciou sua vida e suas ações. Sobre isto, escreve:

[...] o escritor denunciou o sistema estatal e disse que estava tudo pronto para os senhores e ricos levarem uma vida confortável e agradável, enquanto os trabalhadores morriam devido a um trabalho estressante e os camponeses caem de cansaço. Tolstói sabia pintar brilhantemente a vida. Eu pensava em tudo que via ao meu redor e dizia: Tolstói tem razão. Olhava de modo novo a luta revolucionária e compreendia melhor porque lutavam. Mas, o que fazer? [...] Tolstói indicava que a solução era o trabalho manual e o auto-aperfeiçoamento (KRUPSKAIA, 19--, p. 12, tradução nossa)<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> *Cuando murio el padre, tuvimos que pensar em ganarnos la vida* (KRUPSKAIA, 19--, p. 12).

<sup>30</sup> Lev Tolstói nasceu no dia 28 de agosto de 1828, em Iasnáia Poliana, província de Tula, em território russo. Aos dezesseis anos, estudando na Universidade de Kazan, cursa línguas orientais e passa a ser uma decepção para Pielagueia, sua tia, uma vez que começa a apresentar condutas impróprias aos códigos de boas maneiras da aristocracia da época. Esse comportamento inadequado o coloca na condição de aluno displicente. Muda de curso e passa a ser acadêmico de direito, porém seu desinteresse já se confirma nos primeiros exames, nos quais é reprovado. Em 1849, com 21 anos, retoma os estudos. Em 1862, Tolstói coloca-se à disposição do governo russo e passa a trabalhar como juiz de paz da província, tendo sob sua responsabilidade a tarefa de amenizar os conflitos entre proprietários de terras e antigos servos. Em fins da década de 1850, Lev N. Tolstói, preocupado com a situação precária da educação do meio rural, sente a inquietude de realizar um trabalho junto ao campesinato que provocasse uma libertação da realidade de analfabetismo na qual estavam mergulhados. Os ideais de Lev N. Tolstói para a educação eram pouco aceitos e as críticas à sua metodologia de ensino eram constantes. Dentre suas obras, destacamos “Guerra e Paz” (romance 1865-1869), na qual descreve dezenas de personagens durante a invasão napoleônica de 1812, quando os russos incendiaram Moscou (CUSTODIO, 2010; RABELLO, 2009).

<sup>31</sup> *El escritor censuraba acremente el lujo y la holganza de los ricos, criticaba el régimen estatal y decía que todo estaba dispuesto para que los terratenientes y los ricos llevasen una vida cómoda y agradable, mientras que los obreros perecían a causa de un trabajo agotador y los campesinos caían rendidos de cansancio. Tolstói sabia pintar brillantemente la vida. Yo pensaba en todo lo que veía a mi alrededor y me decía: Tolstói tiene razón. Miraba de modo nuevo la lucha de los revolucionarios y comprendía mejor por que luchaban. Pero que hacer? [...] Tolstói indicaba que la solución era el trabajo manual y el autoperfeccionamiento* (KRUPSKAIA, 19--, p. 12).

Nessas condições, Krupskaja (19--) teve que fazer todos os trabalhos domésticos e passou a trabalhar com os camponeses no verão. Também buscava conviver com os operários para seu autoaperfeiçoamento, mas com o tempo percebeu que isto não era o suficiente. Nessa época, foram instituídos em São Petersburgo os Cursos Superiores para Mulheres, mas após dois meses ela se decepcionou com o curso, com a postura do corpo docente. À ocasião, Krupskaja assistiu a uma reunião de um círculo estudantil e lá conheceu os escritos de Marx e questões relativas ao movimento dos trabalhadores e do comunismo.

Certa vez assisti a uma reunião de um círculo estudantil – então começou o movimento dos estudantes – e abriu-me os olhos. Deixei os cursos e comecei a estudar nos círculos, a ler as obras de Marx e outros livros imprescindíveis. Compreendi que somente o movimento dos trabalhadores revolucionários podia mudar a vida e que para ser útil devia dedicar todas as forças a causa dos trabalhadores (KRUPSKAIA, 19--, p. 13, tradução nossa)<sup>32</sup>.

Envolvida com os escritos de Marx, leu o 1º tomo de O Capital, o que a levou a compreender que os trabalhadores eram explorados e expropriados e que a solução não era apenas o autoaperfeiçoamento de Tolstói, mas também o movimento dos trabalhadores. Concomitantemente, ingressou como professora na escola noturna dominical de Smolénskoie para adultos, onde pôde conhecer mais sobre a vida dos operários fabris.

Nereide Saviani (2011) escreve que nessa escola Krupskaja sofreu (e burlou) o controle dos inspetores sobre o programa, o qual previa e permitia que fossem ensinadas apenas as quatro regras de aritmética, e não questões afetas ao czarismo, à intensidade do trabalho ou à revolução. Com o tempo, outros marxistas ingressaram na mesma escola, e juntamente com Krupskaja, ensinavam aos alunos o máximo sobre o marxismo, sem mencionar Marx. Os operários aprendiam facilmente e alguns começaram a frequentar os círculos estudantis. Krupskaja trabalhou nessa escola durante cinco anos, até ser presa.

No ano de 1894, Lênin (1870-1924) chega a Petersburgo, as questões do movimento dos trabalhadores se encaminharam e sua organização se consolidou

---

<sup>32</sup> *Cierta vez asisti a la reunion de un circulo estudiantil - entonces empezaba el movimiento de los estudiantes - y se me abrieron los ojos. Dejé los cursos y empece a estudiar em los circulos, a leer las obras de Marx y otros libros imprescindibles. Comprendí que unicamente el movimiento obrero revolucionario podría cambiar la vida y que para ser util se debía entregar todas las furzas a la causa obrera* (KRUPSKAIA, 19--, p. 13).

rapidamente. Krupskaia (19--, p. 17) reforça que “[...] nossa organização começou a fazer propaganda por meio de panfletagens. Editamos folhetos clandestinos [...]”<sup>33</sup>, também faziam reuniões regulares. Lênin e Kruspakaia passam a trabalhar no mesmo distrito e tornam-se muito amigos. Em agosto de 1896, ambos foram presos por apoiar a greve de tecelões. Casaram-se no exílio e continuaram a se dedicar à luta.

De 1905 a 1907, Krupskaia foi secretária do Comitê Central e a partir de 1917, se dedicou à instrução pública, trabalho do qual ela gostava e considerava muito importante. Escreve que: “[...] Meu trabalho no terreno da instrução pública está extremamente unido com o trabalho de propaganda e agitação do Partido” (KRUPSKAIA, 19--, p. 17)<sup>34</sup>.

Naquele momento, a instabilidade política da Rússia aumentava significativamente. Na sequência deste estudo, discorreremos sobre os embates que levaram à Revolução de 1917, os quais impactaram a economia, a política e as questões sociais e, conseqüentemente, a educação, objeto de preocupação de Krupskaia.

## 2.2 A REVOLUÇÃO DE 1917 E AS BASES PARA A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA

Os eventos históricos, como a revolução de 1905, favorecem nosso entendimento sobre a queda do czarismo na Rússia. Reis Filho (1983) salienta que, devido à crise por todo o país, as greves eram cada vez mais constantes. Para os autores, no ano de 1905 o número de operários em greve era de 1.843.000; de 1906 a 1907, de 1.191.000; de 1912 e 1913, com o avanço industrial, o número de grevistas era de aproximadamente 1.052.000, e no início de 1914, esse número era de quase um milhão.

---

<sup>33</sup> *Nuestra organizacion empezo a hacer propaganda por medio de octavillas. Editamos folletos clandestinos [...]* (KRUPSKAIA, 19--, p. 17).

<sup>34</sup> *Mi trabajo en el terreno de la instruccion pública está estrechamente unido con la labor de propaganda y agitacion del Partido* (KRUPSKAIA, 19--, p. 17).

Hobsbawm (1995, p. 63), referindo-se ao período que precedeu à Primeira Guerra Mundial<sup>35</sup>, afirma: “Tirando a firme lealdade do exército, polícia e serviço público nos últimos meses antes da eclosão da guerra, o país parecia mais uma vez à beira de uma erupção”. Esse momento de insatisfação se agravou quando, em 1914, o governo russo entrou na Guerra Mundial que eclodira (1914-1918), aliada à Grã-Bretanha e a França contra a Alemanha, Áustria e Hungria.

Em relação ao período da Primeira Guerra, destacamos os poemas de Vladimir Maiakovski (1893-1930) organizados no livro intitulado “Obras de Maiakovski: Eu próprio, poesia de 1912-1926”, traduzido por Manuel de Seabra e publicados em 1979, que retratam o contexto e o período de seu país em meio a lutas, guerras e revoluções. Em seu poema “A Guerra está declarada”, de 1914, o poeta, anunciando os tempos sombrios que estavam por vir, escreve:

É o ‘da Tarde!’ ‘Diário da Tarde!’ ‘da Tarde!’  
 Itália! Alemanha! Áustria!  
 E na praça, tristemente, pela plebe cercada, sangue púrpura correu  
 em esguichada!  
 O café partiu a cara até ao sangue,  
 com um grito de fera avermelhada:  
 Envenenemos com sangue os jogos do Reno!  
 Trovões de balas ao mármore de Roma!  
 Do céu, rasgado por picadas de insectos,  
 como farinha em peneira, lágrimas de estrelas,  
 e com solas pisando a piedade gritou:  
 Ah deixai, deixai, deixai!  
 Generais de bronze em facetado pedestal  
 suplicaram: Libertem-nos e iremos!  
 Cavaleiros em despedida fizeram soar beijos,  
 e a infantaria queria ir à vitória.  
 A cidade reunida nasceu em sonhos  
 a voz ridente e de baixo do canhão,  
 e de Ocidente cai neve vermelha  
 como nacos sumarentos de carniça humana.  
 Venta na praça de companhia em companhia,  
 na malícia da testa latejam as veias.

<sup>35</sup> A Primeira Guerra Mundial foi uma guerra global centrada na Europa, que começou em 28 de julho de 1914 e durou até 11 de novembro de 1918. O conflito envolveu as grandes potências de todo o mundo, que se organizaram em duas alianças opostas: os Aliados (com base na Tríplice Entente entre Reino Unido, França e Império Russo) e os Impérios Centrais (originalmente Tríplice Aliança entre Império Alemão, Áustria-Hungria e Itália; mas como a Áustria-Hungria tinha tomado a ofensiva contra o acordo, a Itália não entrou em guerra). Essas alianças reorganizaram-se (a Itália lutou pelos Aliados) e expandiram-se em mais nações que entraram na guerra. Em última análise, mais de 70 milhões de militares, incluindo 60 milhões de europeus, foram mobilizados em uma das maiores guerras da história. Mais de 9 milhões de combatentes foram mortos. Os franceses perderam mais de 20% de seus homens em idade militar. Os britânicos perderam uma geração de meio milhão de homens (HOBSBAWM, 1995).

Esperem, saberes na seda de cocotes  
 limparemos, limparemos nos bulevares de Viena!  
 Os ardinas gritaram: O jornal da tarde!  
 Itália! Alemanha! Áustria!  
 E na noite, pela plebe tristemente cercada,  
 sangue púrpura correu em esguichada” (MAIAKOVSKI, 1979, p. 55-56).

Nesse poema, Maiskovski (1979) retrata os danos causados pela guerra: milhares de pessoas estavam morrendo e os soldados serviam e defendiam seu país sem se importar com o sangue de inocentes que estava sendo derramado.

A Primeira Guerra Mundial resultou da nova dimensão adquirida pelo capitalismo. A concentração da produção e do capital foi criando grandes monopólios, que começaram a desempenhar um papel decisivo na economia. Os Estados competiam entre si pelo controle das matérias-primas, das rotas comerciais e dos mercados.

A lógica da competição, a exacerbação das rivalidades imperialistas, a escalada protecionista, a corrida colonialista e o agravamento das divisões internacionais são dimensões econômicas e políticas de um amplo processo que levou à eclosão do conflito mundial (MAZZUCHELLI, 2007, p. 34).

Isso nos permite perceber que o capitalismo avançava a passos largos, o que agravava a situação de miséria em que se encontravam os proletários. Maiakovski (2012, p. 51-53; p. 58) assim descreve o capitalismo:

[...] o capitalismo quando jovem  
 era um rapaz  
 até interessante:  
 primeiro a trabalhar – e não temia então,  
 que o trabalho sujasse sua camisa.  
 O tricô feudal lhe era estreito!  
 [...] O capitalismo com revoluções floresceu em sua primavera e até  
 cantava a “Marselhesa”.  
 Pensou e inventou uma máquina  
 Pessoas, e outras também!  
 Ele, pelo universo a perder de vista  
 de operários, procriou filhos.  
 De vez reinados e condados devorou  
 com suas coroas e suas águias.  
 [...] Com os anos enfraqueceu  
 [...] assim também com o decorrer do tempo  
 ficou igual ao seu livro-mestre.  
 levantou um palácio – jamais visto!

[...] o capitalismo inchou e flácido ficou.  
 Flácido deitou-se na história a caminho do mundo,  
 como se sua cama fosse.  
 Não dá para contornar, nem desviar,  
 a única saída – é explodi-lo! (MAIAKOVSKI, 2012, p. 51-53; p. 58).

Nesse excerto do livro-poema de Maiakovski (2012), as crises constantes que o capitalismo sofria são descritas pelo poeta, que anunciava que a solução seria a organização de uma nova ordem social, uma vez que o sistema capitalista estava intensificando a miséria e o embrutecimento dos homens e a exploração aumentava a cada dia.

Como referimos, com o apoio da Segunda Internacional, a Rússia entrou na Guerra que se instalara com a pretensão de anexar novas regiões ao seu império e controlar o descontentamento social interno, que aumentava desde 1912. Durante três anos o czarismo sofreu derrotas consecutivas e a miséria crescia a cada dia. Reed (1978), em sua obra intitulada “Os dez dias que abalaram o mundo”, aborda as condições em que se encontrava o povo russo em 1917. De acordo com este autor, entre os operários e camponeses crescia a consciência de que essa não era a sua guerra. As fábricas estavam paradas por falta de combustível e por corte de eletricidade, as ferrovias se encontravam à beira do colapso, não havia carne e a lenha estava escassa, a fome assolava o país e as filas do pão eram uma luta cotidiana, pois a miséria imperava.

A esse respeito, Hobsbawm (1995, p. 34) descreve:

Quase todos os que serviram na Primeira Guerra Mundial – em sua esmagadora maioria soldados rasos – saíram dela inimigos convictos da guerra. Contudo, os ex-soldados que haviam passado por aquele tipo de guerra sem se voltarem contra ela às vezes extraíam da experiência partilhada de viver com a morte e a coragem um sentimento de incomunicável e bárbara superioridade – inclusive em relação a mulheres e não combatentes – que viria a formar as primeiras fileiras da ultradireita do pós-guerra.

A revolta contra o governo czarista era crescente, as condições de vida a que a população russa estava sujeita eram extremamente precárias e de submissão, e a guerra, que em um primeiro momento parecia não durar muito tempo, ainda se fazia presente. Sobre a guerra, Maiakovski (2012, p. 123), em seu livro-poema escrito em homenagem a Lênin, no ano de 1924, escreve:

[...] Transformemos a guerra dos povos  
 Em guerra civil!  
 Basta de destruições,  
 Mortes e feridas,  
 As nações não tem culpa alguma.  
 Contra a burguesia de todos os países  
 levantemos  
 a bandeira  
 da guerra civil! [...].

Os poemas de Maiakovski (2012), compostos no período da Guerra, são escritos em forma de protesto. Entre esses poemas, merece destaque “A Guerra e o Mundo”, escrito (1914-1918) no ano de 1916, publicado no livro “Obras de Maiakovski – eu próprio, poesias de 1912-1926” no ano de 1979, o qual se firma como um violento protesto à guerra:

Vós estais bem.  
 Os mortos não têm vergonha.  
 Aplacai  
 O ódio aos assassinos que morreram.  
 A humidade purificadora lava  
 Os pecados das almas que voaram.  
 [...] Que são as lendas das matanças de César  
 Perante a realidade presente!  
 Como o nascer do sol num rosto de criança,  
 Parece-lhe delicada  
 A mais monstruosa das hipérboles  
 Ao lado desta guerra (MAIAKOVSKI, 1979, p. 137; p. 148).

O poeta parece antever a iminente Revolução quando escreve:

[...] Estais com medo?  
 É tarde para gemer.  
 É tarde para o arrependimento.  
 Às milhares de médicas mãos  
 por bisturi deram  
 armas dos arsenais (MAIAKOVSKI, 1979, p. 146).

Nesse trecho do poema, Maiakovski (1979) afirma que já é tarde para se arrepender, a devastação estava feita, muitos haviam morrido, a população estava destruída pela fome, pela miséria:

[...] e de novo  
 O peito oferecendo às balas,  
 Nadando na Primavera,

Abrindo caminho no Inverno,  
 Exército após exército,  
 Fila após fila,  
 Cobrem milhas de terra.  
 Amanhece.  
 Arrastou jovens dos bosques.  
 Pentagrama de fogo nas rochas dos prados.  
 Pelos raios de arames farpados  
 Soldados em carvão transformados (MAIAKOVSKI, 1979, p. 153).

Quase que em súplica, o poeta pedia o fim da destruição e lembrava que o período perdurava por anos. Escreve:

[...] “guerra!  
 Basta! Calma!  
 Já está vazia a terra.”  
 Por impulso os mortos correram perseguidos,  
 E um minuto  
 Ainda correm sem cabeça.  
 [...] já ninguém se recorda,  
 Se passaram dias, ou anos,  
 Desde o instante em que nos campos  
 Caiu o primeiro sangue da guerra (MAIAKOVSKI, 1979, p. 154-155).

Com a propriedade de quem viveu aquele contexto, relata o motivo pelo qual se firmava na luta:

[...] Meus caros senhores!  
 Compreendeis?  
 Tenho a dor  
 E cultivo-a carinhosamente:  
 Cada um dos meus versos  
 É um peito atravessado por baionetas,  
 Um rosto retorcido pelos gases,  
 Uma cabeça destroçada pela artilharia (MAIAKOVSKI, 1979, p. 160).

Por fim, Maiakovski (1979), referindo-se à Revolução de Outubro, que se firmava como necessidade, escreve em homenagem ao novo homem que estava por vir:

[...] Glorificado sejas, homem,  
 Por todos os séculos vive e sê glorioso!  
 A todo o ser vivo da terra,  
 Glória, glória, glória!  
 [...] e o homem  
 Livre,  
 Que eu proclamo,

Virá,  
Acreditai-me,  
Acreditai! (MAIAKOVSKI, 1979, p. 177).

Vicentino (1995) afirma que no final de 1916 e início de 1917, a Rússia se encontrava militarmente desolada e economicamente desorganizada: “[...] Com mais de 1,5 milhões de mortos na guerra e um crescente desabastecimento urbano, com boa parte do território ocupada pelos alemães, o czarismo atingia o limite de sua decadência” (VICENTINO, 1995, p. 68).

Wood (1991) reforça que a crise de fevereiro de 1917 tivera como consequência distúrbios nas filas para comprar alimentos, formadas por pessoas famintas; filas que rapidamente evoluíram para manifestações violentas, confrontos com a polícia e até motins militares entre as tropas – cansadas que estavam de viver na situação de miséria em que estavam aquarteladas na capital. Maiakovski (2012, p. 85-86) assim descreve o contexto russo:

[...] e para qualquer lado que seu olhar lançar,  
Montanhas, trabalhos forçados e minas  
Cravam no céu em batida. Mas a servidão  
Nas máquinas fabris  
Doía mais que os trabalhos forçados.  
Houve países bem mais ricos,  
Mais belos eu vi e mais inteligentes.  
Mas uma terra com maior dor  
Jamais eu conheci.  
É, nem todo tapa pode ser apagado da face.  
O grito se fortalecia: - Levantem-se  
Por toda terra e pela liberdade!

Na concepção de Hobsbawm (1995), a insatisfação contra o czarismo atinge o auge quando trabalhadores da metalúrgica Putilov, reconhecidos como militantes devido aos conflitos ocorridos em 1905, se uniram em uma manifestação em razão do “Dia da Mulher”<sup>36</sup>. Por ocasião dessa manifestação, os operários organizaram uma greve geral e ocuparam o centro da capital para exigir alimentos; porém surpreenderam-se quando, ao se depararem com as tropas do czar, perceberam que estas, ao invés de atacar a multidão, confraternizaram-se com ela. Em quatro

<sup>36</sup> O Dia Internacional da Mulher, celebrado em 8 de março, tem como origem as manifestações das mulheres russas por melhores condições de vida e trabalho e contra a entrada da Rússia czarista na Primeira Guerra Mundial. Milhares de pessoas foram mortas. Essas manifestações marcaram o início da Revolução de 1917.

dias conturbados e de lutas, de 27 de fevereiro a 2 de março, o governo entrou em colapso e o czar foi forçado a abdicar, sendo substituído por um governo liberal provisório. Hobsbawm (1995, p. 67) ressalta “[...] Quatro dias espontâneos e sem liderança na rua puseram fim a um império”.

Assim, o império russo, que durara quase dois séculos, foi derrubado em 1917 pela força revolucionária e o movimento operário e dos soldados em Petrogrado pusera fim à autocracia russa (HILL, 1977). Conforme Trotsky (1980), intelectual e revolucionário, os operários tinham repulsa às encomendas de guerra, entretanto os capitalistas iam perdendo o estímulo por um trabalho de produção que mais daria amolações do que proveitos. O autor expõe:

A produção metalúrgica sofreu redução de 40% e a têxtil de 20%. Começou a faltar tudo o que constituía o estritamente necessário à existência. Os preços subiam proporcionalmente à inflação e à decadência econômica. [...] O tráfego pelas estradas de ferro sofria ainda mais profundamente do que a indústria. A metade das locomotivas tinha necessidade de grandes consertos; grande parte do material rodante se achava no front; o combustível começava a faltar. [...] O abastecimento tornava-se dia a dia mas precário. Em Petrogrado existiam apenas estoques de trigo para dez ou quinze dias [...] (TROTSKI, 1980, p. 422).

O autor reforça que a ameaça de greve dos trabalhadores das estradas de ferro significava que o perigo da fome e miséria era constante e não havia naquele momento nenhuma perspectiva de evasão. No que se refere à política, o cenário de desordem era o mesmo, e mais uma vez o autor assevera que a solução seria a Revolução:

O cenário era ainda pior, se houvesse possibilidade de o ser, no terreno da política. A irresolução é o estado de espírito mais penoso tanto na vida dos governos, das nações, das classes, quanto na dos indivíduos. A revolução é o mais implacável dos meios que se possui para resolveras questões históricas. E as escapatórias, em ocasião de revolução, constituem a mais ruinosa dentre todas as políticas. Um partido revolucionário não deve hesitar mais do que o deve um cirurgião que começa a enterrar o bisturi no corpo de um doente. Ora, o regime do duplo poder, nascido da insurreição de Fevereiro, era a irresolução organizada (TROTSKI, 1980, p. 422).

Com isso, Trotski (1980)<sup>37</sup> reiterava a ideia de que, mesmo com a Revolução feita em fevereiro pelos operários e com a abdicação do czar, o governo provisório não havia provocado mudanças significativas, pois a população ainda vivia em condições de extrema fome e miséria, os conflitos ainda eram constantes e, em sua aceção, o governo ainda não havia encontrado solução para os problemas econômicos, políticos e sociais.

No dia 3 de abril de 1917, Lênin, que estava na Suíça com outros revolucionários, retornou ao país. Ainda na estação de trem, apresentou suas teses – Teses de Abril<sup>38</sup> –, nas quais explicitava as propostas dos bolcheviques e propunha a retirada da Rússia da guerra, assim como a nacionalização de todas as terras do país e a formação de um novo governo socialista com os soviets e sem os liberais, o que implicaria uma ruptura dos bolcheviques com o governo provisório eleito. Os mencheviques, que formavam o partido de oposição aos bolcheviques, por sua vez, propunham um governo aliado aos capitalistas liberais, e se posicionavam contrários às ideias de Lênin (CLARK, 1995; ARANHA, 2006).

O príncipe George Lvov, nobre de orientação liberal, foi o primeiro chefe do governo provisório. Tinha seu poder limitado pela força dos soviets, que ocupavam toda a Rússia. Lvov promoveu rapidamente reformas significativas, entre as quais a diminuição da jornada de trabalho para oito horas para os operários e a liberdade de imprensa e de organização política; porém os bolcheviques lutavam e exigiam pão, paz e terra para todo o povo, e como o governo não atendia a essas reivindicações, Lênin angariava mais seguidores. Nos termos de Lênin (1980, p. 30, grifos do autor):

A revolução russa de Fevereiro-Março de 1917 foi o começo da transformação da guerra imperialista em guerra civil. Esta revolução deu o **primeiro** passo para a cessação da guerra. Apenas um

---

<sup>37</sup> Lev Davidovich Bronstein, mais tarde conhecido como Leon Trotski, nascido em família de origem judaica, nasceu no dia 7 de novembro de 1879 em Yonovka – Ucrânia. Foi preso pela primeira vez aos 18 anos por envolvimento com grupos revolucionários. Em 1900, foi deportado para a Sibéria, retornando à Rússia em 1905. No ano seguinte, em 1906, foi preso novamente e deportado. Nesse período, passou por diversos países, e quando chegou aos EUA, recebeu informações sobre a Revolução de Fevereiro. Quando voltou à Rússia, Trotsky exerceu o cargo de Comissário do Povo para Guerra, de 1918 a 1921. Faleceu no dia 21 de agosto de 1940, na Cidade do México – México (Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/trotsky>>. Acesso em: 16 dez. 2014).

<sup>38</sup> No dia 17 de abril de 1917, Lênin levou a público suas Teses de Abril. Nelas, o revolucionário relata, de forma precisa, a vivência histórica das duas Revoluções Russas e apresenta fundamentos para chegar à revolução socialista. O objetivo das Teses era transformar revolucionariamente o mundo, e elas se tornaram a bandeira do Partido Bolchevique na luta pela revolução Socialista (Disponível em: <[https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev\\_prob/25/teses.htm](https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/25/teses.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2015).

**segundo** passo pode garantir sua cessação, a saber: a passagem do poder do Estado para o proletariado. Isto será o começo da ‘ruptura da frente’ em todo o mundo – da frente de interesses do capital: e só tendo rompido esta frente o proletariado pode libertar a humanidade dos horrores da guerra, dar-lhes os benefícios de uma paz duradoura (LÊNIN, 1980, p. 30, grifos do autor).

Quanto à popularidade de Lênin e ao significativo aumento de seus seguidores, Maiakovski (2012, p. 92-93) escreve em seu livro-poema, composto em homenagem ao intelectual e militante Lênin:

[...] ontem foram quatro,  
 Hoje são quatrocentos.  
 Escondemo-nos,  
 Mas amanhã  
 Vamos de peito aberto,  
 E esses quatrocentos  
 Serão mil.  
 Com trabalhadores do mundo  
 Levantaremos em rebelião.

No que tange ao aumento da popularidade de Lênin, Krupskaia (19--), em artigo publicado na revista “Propagandist y agitador RKKA” nº 1 de 1939, intitulado “Lênin como propagandista e agitador”, informa:

Lênin não estudava a teoria e a realidade pelo simples motivo que isso era interessante. Ao ver a realidade a luz da teoria marxista, Lênin tratava sempre de tirar conclusões que serviam de guia para ação. A propaganda de Lênin estava estritamente ligada com o que tinha que fazer em determinado momento (KRUPSKAIA, 19--, p. 57, tradução nossa)<sup>39</sup>.

Krupskaia (19--, p. 57, tradução nossa) salienta que apesar de seu vasto conhecimento, Lênin era cuidadoso ao escrever ou discursar:

Apesar de seus grandes conhecimentos e de sua vasta experiência como propagandista – suas conferências e artigos de propaganda são numerosos – Lênin preparava cuidadosamente cada uma de suas intervenções, conferências e informes. Os muitos guias de conferências de Lênin que estão conservados, nos permitem ver claramente como ele pensava em cada uma de suas intervenções, quão substancial eram e quão grande era sua arte para destacar o

<sup>39</sup> *Lenin no estudiaba la teoria y la realidad por el simple motivo de que eso era interesante. Al ver la realidad a la luz de la teoria marxista, Lenin trataba siempre de sacar conclusiones que servieran de guía para la acción. La propaganda de Lenin estaba estrechamente ligada con lo que había que hacer en un momento dado* (KRUPSKAIA, 19--, p. 57).

mais necessário, o principal, e clarear seus pensamentos com brilhantes exemplos (KRUPSKAIA, 19-- , p. 57, tradução nossa)<sup>40</sup>.

A preocupação e cuidado de Lênin com cada palavra escrita ou pronunciada se estendia também ao modo como tratava as massas trabalhadoras; é possível verificar esse fato no artigo de Krupskaia (19-- , p. 58, tradução nossa) para a revista, em 1939:

Lênin estudava cuidadosamente as massas, conhecia suas condições de trabalho, de vida e os problemas concretos que as preocupavam. Ao falar com as massas, procurava encontrar uma linguagem comum a elas. Em suas conferências e pronunciamentos levava em consideração o que preocupava mais o público, o que não entendiam e o que parecia mais importante. Pelo grau de atenção dos ouvintes, por suas perguntas e contestações, Lênin sabia captar o estado de animo do publico, falar o que interessava, explicar o que era necessário e fazer com ele<sup>41</sup>.

E completa, reforçando:

[...] devemos assinalar que a atitude de Lênin diante das massas dava grande força as suas palavras. Lênin falava com os trabalhadores, com camponeses pobres e médios e soldados, como camaradas, como iguais. Não eram para ele 'objeto de propaganda', são pessoas vivas que haviam sofrido muito, que exigiam atenção as suas necessidades. 'Falava-nos a sério', diziam os trabalhadores, e apreciavam de modo particular sua simplicidade, gentileza e camaradagem. Os ouvintes viam que Lênin os inquietavam com as questões que tratava e isso era o mais convincente (KRUPSKAIA, 19-- , p. 58, tradução nossa)<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> *A pesar de sus grandes conocimientos y de su vasta experiencia como propagandista – sus conferencias y artículos de propaganda son muy numerosos -, Lenin preparaba cuidadosamente cada una de sus intervenciones, conferencias e informes. Los muchos guiones de conferencias de Lenin que se conservan, nos permiten ver cuán escrupulosamente pensaba cada una de sus intervenciones, cuán enjundiosas eran y cuán grande era su arte para destacar lo más necesario, lo principal, y aclarar sus pensamientos con brillantes ejemplos (KRUPSKAIA, 19-- , p. 57).*

<sup>41</sup> *Lenin estudiaba cuidadosamente a las masas, conocía sus condiciones de trabajo, de vida y los problemas concretos que les inquietaban. Al hablar a las masas, procuraba encontrar un lenguaje común con ellas. En sus conferencias y charlas tenía en cuenta lo que en aquel momento preocupaba más al auditorio, lo que no entendía y lo que parecía más importante. Por el grado de atención de los oyentes, por sus preguntas y contestaciones, Lenin sabía captar el estado de ánimo del público, hablar de lo que le interesaba, explicar lo que no veía claro y hacerse con él (KRUPSKAIA, 19-- , p. 58).*

<sup>42</sup> *[...] debemos señalar que la actitud de Lenin ante las masas daba gran fuerza a sus palabras. Lenin hablaba con los obreros, los campesinos pobres y medios y los soldados rojos llanamente, como camaradas, como iguales. No eran para él "objetos de la propaganda", sino personas vivas que habían sufrido y pensado mucho, que exigían atención a sus necesidades. "Hablaban con nosotros em serio", decían los obreros, y apreciaban de modo particular su llaneza, sencillez y camaradería. Los oyentes veían que a Lenin le inquietaban las cuestiones que tratava y eso era lo más convincente (KRUPSKAIA, 19-- , p. 58).*

Nesse sentido, podemos perceber o porquê de a popularidade de Lênin ter tido aumento significativo. A forma de escrever e de se pronunciar para as massas foi fundamental para ele desenvolvesse, na população, a compreensão sobre as questões econômicas e políticas que aconteciam na Rússia.

Clark (1995) relata que em de julho de 1917 os bolcheviques organizaram uma revolta armada contra o governo provisório, da qual participaram muitos trabalhadores e soldados, porém não obtiveram êxito, pois os bolcheviques não tinham força suficiente para tomar o poder.

O príncipe Lvov renunciou, e Alexander Kerenski (1881-1970) assumiu o poder. Sendo um socialista moderado, Alexander buscou pacificar o país por meio de negociações. Nesse período, o general Kornilov, comandante do exército, visava destruir os soviets utilizando a força, e em uma tentativa de atacar o povo de São Petersburgo, enviou para lá suas tropas. Kerenski, ao perceber que Kornilov derrubaria o governo provisório para tomar o poder, buscou ajuda junto aos bolcheviques, e ao recorrer a estes e impedir o golpe, Kerenski, de certo modo, entregou-lhes o poder.

O número de bolcheviques havia crescido consideravelmente, os quais comandavam a maioria dos soviets e muitas guarnições militares. Dessa maneira, Lênin julgava que estavam prontos para tomar o poder e criar o primeiro Estado socialista do mundo, sem exploradores e sem explorados. Lênin escolheu Leon Trotski (1879-1940) para dar início à Revolução.

Kerenski, por seu turno, ordenou que suas tropas ocupassem o jornal dos bolcheviques e impedissem as comunicações entre os militantes e a sede do partido. Trotski reagiu imediatamente, e no dia 25 de outubro, pronunciou os decretos que iniciariam os movimentos da Revolução. Operários, soldados e marinheiros bolcheviques armados tomaram conta dos principais pontos de São Petersburgo (CLARK, 1995).

O governo provisório tinha o controle de apenas um edifício de São Petersburgo, o palácio. Os revolucionários não demoraram a tomar o edifício. Muitos defensores se renderam e os ministros de Kerenski foram presos. Diante desses fatos, Kerenski tentou reagir, porém Trotski ordenou sua prisão (CLARK, 1995). Vicentino (1995) observa:

O desgaste da Duma acelerou-se ainda mais com a intensificação dos combates alemães, quando a 7 de novembro (ou 25 de outubro no calendário juliano) os bolcheviques tomaram a sede governamental e estabeleceram o Conselho de Comissários do Povo, o nome do novo governo russo, tendo Lênin na presidência, Trótski no comando dos Negócios Externos e Stálin nos Negócios Internos (VICENTINO, 1995, p. 58).

Ao retratar o período de luta e início da Revolução – com a movimentação inicial dos bolcheviques na tomada dos centros e do palácio de São Petersburgo – Maiakovski (2012, p. 156-160) escreve:

[...] A todos! A todos! A todos isso  
 Às frentes, aos embriagados de sangue,  
 Aos escravos de qualquer espécie,  
 Para os es  
 Para os escravos dados aos ricos.  
 - Poder aos Sovietes!  
 Terra aos camponeses!  
 Paz aos povos! Pão aos famintos!  
 [...] a marcha de outubro  
 Mirava os andares superiores  
 [...] vamos ensinar até mesmo a toda cozinheira  
 A administrar o Estado!

A Revolução de Outubro de 1917 é considerada por muitos pesquisadores um marco histórico do século XX, visto que foi uma tentativa de construção socialista. Ao tratar desse contexto, Hobsbawm (1995) salienta que a Revolução Russa constitui um fato histórico tão importante quanto a Revolução Francesa de 1789, pois teve repercussão mundial, já que a Revolução de Outubro representou o mais expressivo movimento revolucionário na história moderna.

O novo governo, tendo como líderes Lênin, Trotski e Stálin<sup>43</sup>, ficaria no comando até a eleição da Assembleia Constituinte. Como Lênin e os bolcheviques foram derrotados nas eleições para Assembleia, Lênin cancelou a eleição, pois acreditava que seu partido tinha o apoio dos trabalhadores e soldados do país. Instaura-se então a liderança do partido bolchevique, que ficou conhecido como

---

<sup>43</sup> Joseph Vissarianovich Djughashvili nasceu em Govi, no dia 21 de dezembro de 1878, e adotou o nome de Stálin (homem de aço) em 1912. Após prisões e deportações, Stalin integrou o Partido Social Democrata Russo. Em 1917, após a vitória da Revolução, Stálin passa a integrar o Soviété do Comissariado do Povo, com o cargo de Comissário para as Nacionalidades. Em abril de 1922, foi eleito Secretário Geral do Partido Comunista. Stálin faleceu no dia 5 de março de 1953, em decorrência de uma hemorragia cerebral (Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/s/stalin.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2015).

Partido Comunista. No dia 26 de outubro de 1917, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS – foi estruturada. Lênin (2005, p. 121-122) argumentava:

A maioria do povo está do *nosso lado*. Demonstrou-o longo e difícil caminho de 6 de maio a 31 de agosto e a 12 de setembro: a maioria nos soviets das capitais é *fruto* do desenvolvimento do povo para *nosso lado*. As vacilações dos socialistas revolucionários e dos mencheviques, o reforço dos internacionalistas entre eles, provam a mesma coisa. A Conferência Democrática não representa a maioria do povo revolucionário, mas apenas as cúpulas pequeno-burguesas conciliatórias. Não nos devemos enganar com os números das eleições, a questão não está nas eleições. [...] A Conferência Democrática engana o campesinato não lhe dando nem a paz nem a terra. Só um governo bolchevique irá satisfazer o campesinato.

Quando Lênin assumiu o comando em 1917, o contexto era de instabilidade devido à ameaça constante provocada pelas forças armadas estrangeiras, às quais se somaram ao frio, à fome e à crise econômica e política. Nessas circunstâncias, era dever do governo revolucionário pensar em estratégias e tomar decisões que renovassem os ideais revolucionários e dar-lhes condições de permanência e sobrevivência (HOBBSAWM, 1995). Vale destacar que diversos autores e revolucionários, como Lênin (1980, 1987, 2005), Hobsbawm (1995), Mazzucchelli (2009), Reed (1978) e Trotsky (1980) tratam da dificuldade de consolidar a nova ordem social – o socialismo – em uma organização prioritariamente capitalista.

Vicentino (1995) argumenta que as primeiras medidas do governo Lênin visavam à nacionalização das indústrias e bancos, à reforma agrária e à assinatura de um tratado de paz em separado com a Alemanha de 1918, tirando assim o país da guerra. As ações revolucionárias provocaram a oposição, na qual mencheviques e czaristas tornaram-se aliados, dando origem à resistência militar ao novo governo chamada “russos brancos”. Vicentino (1995, p. 58) afirma que “tropas francesas, inglesas, japonesas e norte-americanas desembarcaram no país em socorro aos ‘brancos’ contra o Exército Vermelho bolchevique, mergulhando a Rússia numa sangrenta guerra civil (1917-1921)”.

O Exército Vermelho<sup>44</sup> venceu a guerra civil de 1917 a 1921, entretanto a Rússia encontrava-se em situação de esgotamento, caos político e com a economia arruinada, tendo de enfrentar problemas internos e contestações de camponeses e de importantes setores militares. Diante disso, Lênin estabeleceu a Nova Política Econômica (NEP, no período de 1921 a 1928, que consistia em um conjunto de medidas econômicas, muitas delas impostas pelas circunstâncias. Essas medidas envolviam planejamento estatal socialista e práticas capitalistas de mercado, contando com a atuação de importantes economistas russos, dentre eles Nikolai Kondratieff (1892-1930). A NEP estimulava a pequena manufatura privada, o livre comércio, cabendo ao Estado cerca de 10% da produção camponesa, enquanto o restante poderia dirigir-se livremente ao mercado, estimulando, dessa forma, a produtividade e a normalização do abastecimento (VICENTINO, 1995).

Nesse período, Lênin não estava bem de saúde, e acreditava que Trotski assumiria o comando do Estado socialista em seu lugar. Enquanto Trotski comandava o Exército Vermelho, Stálin ganhava espaço no Partido Comunista. Trotski compartilhava das ideias de Lênin e defendia que o socialismo deveria abranger também outros países, enquanto que Stálin defendia a instauração do socialismo apenas na Rússia.

Em maio de 1922, Lênin sofreu o primeiro de uma série de derrames, e como estava atento às ações de Stálin, começou a afastá-lo do cargo de Secretário-Geral do Partido Comunista. Lênin, o principal dirigente da Revolução, faleceu em janeiro de 1924. Trotski, mesmo com sua popularidade, não conseguiu vencer Stálin. No cargo de Secretário-Geral, Stálin obtinha o poder do Partido e, em decorrência da Guerra Civil, os trabalhadores que poderiam apoiar Trotski haviam morrido. Devido à sua oposição a Stálin, Trotski foi expulso do Partido, exilado e assassinado por um agente de Stálin.

Lênin foi o mais importante dirigente da Revolução e dedicou sua vida à luta para a edificação de uma sociedade justa. Maiakovski (2012, p. 17) escreveu um

---

<sup>44</sup> Exército Vermelho era o nome dado às forças armadas da extinta União Soviética, criado em 1918. Sua origem remonta à Guerra Civil Russa, ocorrida entre 1918 e 1921, na qual era necessária a criação de um exército que representasse o lado bolchevique no conflito e que, por conseguinte, pudesse levar as forças de esquerda a derrotar seus oponentes conservadores, conhecidos como Exército Branco. O Exército Vermelho seria organizado e fundado pelo dirigente bolchevique Leon Trotsky. Vencida a Guerra Civil, o Exército Vermelho tornou-se o contingente armado oficial do novo país que acabava de emergir do Império e da breve República Russa: a União Soviética (URSS).

livro-poema em 1924 em homenagem ao líder revolucionário e o caracterizou como “[...] um canto forte e flamejante, uma ode à Revolução Socialista de Outubro, ao legado de Lênin e ao Partido Comunista russo”. Maiakovski (2012, p. 17) escreve:

É hora – início da história de Lênin.  
 Não porque não há mais desgraça,  
 É hora porque uma tristeza brusca  
 Virou uma dor clara e consciente.  
 É hora, novamente  
 Os lemas de Lênin em turbilhão.  
 Não devemos nos derramar em poças de lágrimas,  
 Lênin,  
 Ainda está mais vivo do que os vivos.  
 [...] estamos enterrando  
 A pessoa mais terrestre de todas  
 Que passaram pela Terra.  
 [...] ele nutria pelo companheiro  
 Um carinho humano.  
 Ele se erguia contra o inimigo  
 Mais firme que ferro.  
 [...] ele era um humano  
 Até o fim do humano.

Nesse excerto do poema dedicado ao líder revolucionário Lênin, vemos a dimensão da importância que esse militante teve para o movimento dos trabalhadores, assim como sua dedicação e luta em defesa da classe operária, almejando sua libertação da exploração à qual estava submetida.

A Nova Política Econômica – NEP – criada por Lênin aumentou a produção agrícola, deixando-a nos mesmos níveis de antes da Primeira Guerra e dando fim à fome na Rússia. O então líder Stálin, que governou no período de 1924 a 1953, acabou com essa política, argumentando ser capitalista, e anunciou a criação de uma nova política econômica, chamada ‘O Plano Quinquenal’, com o qual visava criar novas indústrias, dando prioridade aos setores básicos da indústria pesada e da produção de energia – que constituíam o fundamento de qualquer grande economia industrial. Para manter esse avanço, Stálin buscava aumentar a produção agrícola com métodos considerados violentos ou questionáveis (HOBBSAWN, 1995).

O programa de industrialização deu condições para que a URSS derrotasse o exército alemão na Segunda Guerra Mundial. Mesmo fazendo milhares de mortos, essa política foi de suma importância para a URSS, e sobre isso Hobsbawm (1995) assevera que:

[...] durante a década de 1930, a taxa de crescimento da economia soviética andou mais depressa que a de todos os outros países, com exceção do Japão, e nos primeiros quinze anos após a Segunda Guerra Mundial as economias do „campo socialista“ cresceram consideravelmente mais rápido que as do Ocidente, tanto que líderes soviéticos como Nikita Krushev acreditavam sinceramente que, continuando na mesma taxa, a curva ascendente de seu crescimento, o socialismo iria produzir mais que o capitalismo dentro de um futuro previsível (HOBSBAWM, 1995, p. 367).

Com as mudanças econômicas e políticas que permearam os anos de 1917 a 1930, a União Soviética se constituiu como potência industrializada, possibilitando melhorias para a população nas áreas da educação, saúde, transporte e moradia. Esses fatores nos permitem compreender o contexto em que Krupskaia viveu e desenvolveu seus estudos e a luta desta e de outros intelectuais pela instituição da sociedade socialista.

Na próxima seção, apresentamos questões essenciais à educação durante os primeiros anos após a Revolução de Outubro, relacionando a educação com a produção intelectual e revolucionária de Krupskaia. Discorreremos ainda sobre os encaminhamentos pedagógicos efetivados na URSS no período pós-revolucionário, refletindo sobre a influência que estes tiveram no processo educacional na URSS e o modo como se representam nas obras de Krupskaia e em sua luta para que todos tivessem acesso à educação, mas não a qualquer educação, e sim a uma educação pautada pela coletividade e solidariedade para a humanização.

### 3 CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DE KRUPSKAIA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como vimos em seção anterior, o processo revolucionário se desenvolveu como uma necessidade diante do contexto em que se encontrava a URSS, onde imperavam a fome, o frio e a miséria, atrelados ao extremo abuso de poder por parte do czar. A maior parte da população não tinha acesso à educação, vivendo à margem da sociedade e sofrendo com o regime então instituído.

Com a instauração do novo regime soviético, foi priorizada a organização da educação e do trabalho, uma vez que a Revolução de Outubro de 1917 visava à edificação de uma nova sociedade. De acordo com Chaves (2011a, p. 11),

O cenário político na Rússia após a Revolução de 1917 foi caracterizado por anos de guerra civil, invasões estrangeiras, escassez de alimentos e falta de combustível; mesmo em tais condições, foram implementadas medidas que romperam com a antiga forma de organização social, política e econômica do regime czarista, se não em sua totalidade de imediato, mas reestruturando as bases da sociedade russa sob uma concepção que, até aquele momento, não havia sido implementada em nenhum outro país.

Nesse sentido, se fazia urgente a edificação de uma sociedade que fosse distinta daquela em que imperava a fome e a miséria, e aproximadamente 90% da população eram de analfabetos. Naquele contexto, era preciso desenvolver também uma proposta para a educação que acompanhasse o movimento revolucionário em curso (PRESTES, 2012).

As elaborações de Krupskaja se articularam às necessidades de seu tempo, pois o contexto em que Krupskaja viveu proporcionou e influenciou o desenvolvimento de seu trabalho intelectual e revolucionário. Em concordância com Marx e Engels (1993) e Prestes (2012, p. 9), acreditamos que o contexto histórico tem ligação direta com a elaboração de teorias, e afirma Krupskaja que “[...] Seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist*”. A autora complementa que a tarefa de estudar e refletir sobre a elaboração intelectual de um determinado autor levando em consideração o período em que essas elaborações foram desenvolvidas está longe

de ser uma tarefa simples e fácil, especialmente para os autores que desenvolveram suas pesquisas em épocas de grandes desafios históricos e sociais, como é o caso de Nadezhda Krupskaja.

Nesse sentido, cumpre salientar que Krupskaja escreveu para seus contemporâneos, e seus estudos e pesquisas se desenvolveram a partir de uma necessidade histórica. Isto não significa que seus escritos não sejam importantes para nos ajudar a pensar questões da atualidade – pelo contrário, o estudo dos textos de Krupskaja e dos demais autores que se dedicaram à reorganização da educação soviética, dentre eles Makarenko (1888-1939), nos permite entender as respostas dadas por esses autores às necessidades de seu tempo e a pensarmos em respostas e soluções para as questões atuais, uma vez que muitas delas foram objetos de estudo de Krupskai. O fato de Krupskaja ter se dedicado a estudar e a sistematizar estratégias e ações pedagógicas para edificar a educação de qualidade, com sentido e significado para os escolares naquele período de Revolução, aliado ao fato de muitas das questões discutidas por essa revolucionária atualmente ainda ser objetos de estudo e de preocupação de pesquisadores e estudiosos da contemporaneidade, nos faz refletir se a produção intelectual de Krupskaja não nos oferece contribuições para pensarmos a educação atual.

Diante disso, nesta seção nos propomos a estudar a concepção de educação presente nos artigos e discursos de Krupskaja escritos, publicados e pronunciados em eventos, conferências, congressos, revistas e jornais do período de 1916 a 1939, período esse de intensas transformações e luta revolucionária na Rússia. Para tanto nos ocupamos em discorrer sobre os desafios enfrentados por Krupskaja e demais pedagogos revolucionários daquele período e sobre os encaminhamentos pedagógicos instituídos na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS – logo após a Revolução de 1917. Buscamos, com isso, demonstrar como esses encaminhamentos se representam nas elaborações de Krupskaja em relação à educação das crianças pequenas. Na sequência, tratamos das considerações de Krupskaja para o Jardim de Infância, refletindo sobre suas proposições no sentido de que o desenvolvimento da formação do novo homem ocorre desde os primeiros meses, visto que, para a autora, levar os adultos a abandonar os velhos hábitos seria muito difícil, e ensinar as novas bases educacionais desde a mais tenra idade traria um resultado mais significativo.

### 3.1 KRUPSKAIA E OS DESAFIOS COM A EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA DE UMA MILITANTE NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PLENA

Até a Revolução Socialista, a Rússia estava entregue à completa miséria, tanto que muitas crianças, adolescentes e jovens, vivendo em meio aos conflitos e lutas, ficaram sem moradia e sem família e à margem da delinquência. Foi nesse contexto de luta de classe, entraves econômicos e políticos que Krupskaja desenvolveu sua preocupação com a educação. No que se refere à educação, a Rússia enfrentava um alto índice de analfabetismo, em meio a problemas com a parte reacionária do magistério liderada pelo Sindicato dos Professores da época do czar.

Aranha (2006, p. 247) afirma que os países que realizaram a revolução socialista, assim como a URSS, tinham como prioridade a educação popular.

[...] tanto em termos de elaboração de teorias fundadas no marxismo, como pela garantia da universalização da escola elementar, gratuita e obrigatória. Logo de início, toda a sociedade foi regimentada para o esforço comum de alfabetização. Também se valorizou o trabalho coletivo, a auto-organização dos estudantes, a ligação entre escola e vida e entre trabalho intelectual e manual.

Giles (1987) assinala que insiste-se que o processo educativo deve se fundamentar no conceito da sociedade baseada no trabalho compartilhado, produtivo. “A cultura representa a soma total desse trabalho. A verdadeira cultura deve fundamentar-se no bem comum. A escola, a filosofia educativa e a vida política devem formar uma só unidade” (GILES, 1987, p. 280).

Quando estudamos as condições educacionais da Rússia antes da Revolução, entendemos o porquê da preocupação dos líderes revolucionários com a educação. No período czarista, a população vivia na ignorância, em completa miséria e sem direito à educação, e em consequência os níveis de analfabetismo eram altos. Capriles (1989, p. 18) pontua que “a Rússia era, especialmente no setor da educação, um dos países mais atrasados do mundo. A maioria da população era analfabeta”.

O desenvolvimento do capitalismo na segunda metade do século XIX na Rússia trouxe modificações significativas à situação econômica e social da mulher.

Era necessária mão de obra barata, o que levou a um aumento significativo do número de mulheres no modo de produção capitalista. Naquele contexto, houve a necessidade de desenvolver locais onde as mulheres trabalhadoras pudessem deixar seus filhos no período em que estariam trabalhando. Essa questão foi amplamente discutida tanto pela população em geral quanto por pedagogos e educadores do período de 1917.

De acordo com Foteeva (1986), na segunda metade do século XIX, existiam, na Rússia, os primeiros Jardins Infantis, de ordem privada, e por esse motivo os filhos dos trabalhadores não tinham acesso à Educação Infantil. Somente em 1866 foi instituído o primeiro Jardim de Infância gratuito na Rússia. Essa instituição era financiada pela opinião pública e não pelo Estado, por isso manteve-se aberta por um período curto, devido à falta de recursos. Cabe ressaltar que o governo czarista não apoiou a iniciativa das forças sociais e nem teve preocupação com a situação enfrentada pelas mães trabalhadoras.

Foteeva (1986) atesta que o índice de alfabetismo na Rússia era baixo, e reforça que os documentos de recenseamento da população em 1897 demonstram que, entre os homens, apenas 29,3% sabiam ler e escrever enquanto a percentagem das mulheres alfabetizadas era ainda menor, de 13,1%. A população vivia em condições miseráveis, não havia habitação para toda a população, as crianças não recebiam os cuidados necessários, havia diversas doenças infecciosas e pouca assistência médica, o que provocava um alto índice de mortalidade infantil.

No período anterior à Revolução de 1917, as escolas primárias russas eram instituições comandadas pelo sistema semifeudal e eram isoladas. No âmbito educacional, a distinção entre as classes era nítida e a continuação dos estudos em nível superior era limitada. No âmbito urbano, as escolas eram dirigidas por burgueses renomados, enquanto no campo eram de propriedade dos grandes latifundiários. Ao Estado cabia uma pequena quantidade, enquanto a Igreja possuía um grande número de escolas e ainda tinha o controle da educação pública.

Capriles (1989, p. 18) destaca que “o ensino se limitava a transmitir o dogma religioso, noções de leitura e escrita, elementos básicos de aritmética e, sempre, canto religioso”. Nesse sentido, o programa das escolas primárias tinha duração de dois a três anos, e um único professor ministrava todas as disciplinas.

As escolas paroquiais eram muito influentes e consideradas o principal meio de ensino e doutrinação até o fim do czarismo. Aqueles que tinham condições de

frequentá-las tinham a educação baseada na leitura dos textos eclesiásticos e recebiam os rudimentos elementares da aritmética.

Antes da Revolução, grupos progressistas lutaram para que fossem instituídas escolas com ensino laico. Destacamos aqui que o primeiro pedagogo russo a dar início a essa discussão em nível nacional foi Constantin Dimitrievitch Uchinski (1824-1870), o qual defendia uma educação baseada na cultura popular e nas tradições regionais – russas ou não – ministrada na língua materna de cada povo (CAPRILES, 1989).

No final do século XIX, em Petersburgo, Moscou, e em outras grandes cidades da Rússia, se desenvolveram diversas sociedades e associações de caridade pública burguesas, que objetivavam fundar creches, asilos e jardins infantis para atender menores abandonados e órfãos. Foteeva (1986) realva que a manutenção das crianças nessas instituições era gratuita.

No que se refere aos Jardins de Infância populares, Foteeva (1986) informa que cada educadora tinha sob sua responsabilidade 50 ou mais crianças e o trabalho acabava sendo limitado devido à falta de recursos para a aquisição de materiais domésticos, didáticos, jogos e brinquedos; os espaços não eram devidamente adequados. A autora complementa que além de o governo czarista não subsidiar essas instituições, ainda as perseguia com o intuito de cessar suas atividades.

No início do século XX, na Rússia, as questões afetas à defesa da vida e da saúde das mulheres e das crianças, a proteção à maternidade e à infância e a preocupação com a educação das crianças passaram a ter um caráter especialmente importante (FOTEEVA, 1986). Nesse sentido, salientamos o discurso proferido por Krupskaia em 1936 em uma de suas conferências, intitulado “A preocupação com a saúde das crianças”<sup>45</sup>, em que a autora trata da importância de ensinar desde a mais tenra idade hábitos de higiene nos escolares.

Devemos formar crianças sãs. Uma das tarefas fundamentais do jardim de infância é ensinar as crianças hábitos que fortaleçam sua saúde. Desde a mais tenra idade há que se ensinar às crianças a lavarem as mãos antes de comer, para comer no prato separado, para agitar suas roupas, secar os pés, para não tomar água sem ferver, a andar limpos, permanecer o maior tempo possível ao ar livre. Nossos jardins de infância fazem muito nesse sentido, mas é preciso

---

<sup>45</sup> *La preocupación por la salud de los niños.*

fazer muito mas. É necessário que nas instituições para preparação de trabalhadores pré-escolares dê atenção especial ao estudo das regras de saúde e higiene, que cada jardim de infância e cada instituição pré-escolare se torne em um foco de propaganda dos fundamentos da higiene e da saúde entre os pais (KRUPSKAIA, 1973, p. 258, tradução nossa)<sup>46</sup>.

Krupskaia (1973, p. 259, tradução nossa), ainda nesse discurso pronunciado em 1936, completa que:

Há que se organizar o controle social das medidas que se adotam, tanto nos jardins de infância como em áreas infantis, para cuidar da saúde das crianças. [...] devemos igualmente conseguir que as crianças recebam uma alimentação adequada, tanto nos jardins de infância, quanto em suas casas<sup>47</sup>.

Lênin, juntamente com o partido dos bolcheviques lutava a favor da democratização da instrução pública na Rússia e pela criação de um sistema de educação social para as crianças. Lênin deu atenção especial ao engajamento das mulheres para o trabalho social e para o movimento revolucionário, reforçou a necessidade da instalação de instituições de Educação Infantil. No que se reporta a essa preocupação de Lênin com tais questões sociais, Krupskaia (1973) ressalva, em seu discurso proferido em 1936: “Todos nós sabemos como Lênin se preocupava com a alimentação das crianças, como nos anos de maior fome promulgava decretos sobre a alimentação gratuita das crianças” (KRUPSKAIA, 1973, p. 259, tradução nossa)<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> *Debemos formar niños sanos. Una de las tareas fundamentales del jardín de la infancia es inculcar em los niños hábitos que fortalezcan su salud. Desde la edad más temprana hay que enseñar a los niños a lavarse las manos antes de comer, a comer em plato aparte, a andar limpios, a pelarse, a sacudir su ropa, a secarse los pies, a no tomar agua sin hervir, a comer y acostarse a su tiempo, a permanecer el mayor tiempo posible al aire libre. Nuestros jardines de la infancia hacen mucho em este sentido, pero hay que se hacer mucho más. Es preciso que em las instituciones para preparación de trabajadoras preescolares se preste especial atención al estudio de las reglas de sanidad e higiene, que cada jardín de la infancia y cada institución preescolar se convierta em un foco de propaganda de los fundamentos de la higiene y la sanidad entre los padres (KRUPSKAIA, 1973, p. 258).*

<sup>47</sup> *Hay que organizar el control social de las medidas que se adoptan, tanto em los jardines de la infancia como em las áreas infantiles, para cuidar la salud de los niños. [...] hay que lograr, asimismo, que los niños reciban una adecuada alimentación, tanto em los jardines de la infancia como em sus casas (KRUPSKAIA, 1973, p. 259).*

<sup>48</sup> *Todos nosotros sabemos cómo se preocupaba Lenin por la alimentación de los niños, cómo em los años de mayor hambre promulgaba decretos sobre la alimentación gratuita de los niños (KRUPSKAIA, 1973, p. 259).*

Em 1903, foi realizado na Rússia o II Congresso do Partido Social Democrata da Rússia, no qual foi aprovado o programa do POSDR. O partido reivindicava que a Igreja fosse separada do Estado e a escola separada da Igreja, que o ensino da língua materna fosse geral, gratuito e obrigatório até os 16 anos, que os alunos pobres tivessem acesso à alimentação, roupa e materiais didáticos à custa do Estado. Exigiam ainda que fosse proibida a utilização do trabalho das mulheres nos locais prejudiciais a elas, liberá-las do trabalho antes e depois do parto, com garantias ao salário.

No período da primeira revolução democrática burguesa russa em 1905-1907, o proletariado conquistou, ainda que por um breve período, a liberdade de imprensa e de reunião nunca vista na Rússia. Depois de o governo czarista acabar com a Revolução de 1905-1907, lutou contra tudo o que o proletariado havia conquistado, e a população russa voltou a se submeter aos moldes pré-revolucionários.

Foteeva (1986) reforça que mesmo com a reação czarista, foram criadas diversas organizações sociais que objetivavam contribuir para a instalação de instituições de Jardins Infantis e para a formação de professores para atuar nesse nível de ensino. Dessa maneira, em 1908 foi organizada uma sociedade de apoio à educação pré-escolar em Petersburgo, e com o apoio dessa sociedade, os operários da metalmecânica inauguraram um jardim de infância para os filhos dos trabalhadores.

Concomitantemente a essas iniciativas, diversos pedagogos se dedicavam à luta em favor de uma educação pública de qualidade e acesso a todos, dentre os quais V. P. Vakhterov (1853-1924), E. I. Tikheeva (1866-1944), L. K. Shleger (1863-1942). Esses pedagogos tinham como finalidade conseguir que o governo introduzisse a educação pré-escolar pública ao sistema de instrução pública, mas seus esforços não lograram êxito. Foteeva (1896) sustenta que na Rússia czarista existiam apenas 250 jardins infantis pagos e aproximadamente 20 a 30 jardins infantis gratuitos destinados à população.

Leon Tolstoi (1828-1910) era o principal defensor das teorias de Uchinski, tanto que ele próprio, no ano de 1859, instituiu sua própria escola, situada em sua propriedade de Iasnáia Poliana, em Tula, a 100 quilômetros de Moscou. Nessa escola, Tolstoi escrevia, especialmente para seus alunos, um ABC em quatro volumes, contendo contos populares e noções científicas. A escola era gratuita, mas

não era obrigatória, e atendia os filhos de seus colonos. Capriles (1989, p. 21) pontua que “a metodologia do ensino de Tolstoi se baseava na crença de que a criança é perfeita, de acordo com a natureza, e que são os homens e a sociedade que a modificam e corrompem”.

Como anunciamos, no final do século XIX as contradições sociais tomavam proporções exacerbadas na Rússia, e isto possibilitou a conscientização política dos trabalhadores e camponeses, os quais se uniram na luta contra a autocracia. O governo czarista não dava importância à educação pública, mas apesar disso, diversos pedagogos revolucionários buscavam meios e estratégias para pôr em prática ideias para a constituição de uma educação social pensada para as crianças.

Nadezhda Krupskaja, que em 1899 escreveu o livro “A mulher trabalhadora”, foi uma figura fundamental no período pré-revolucionário. Nesse livro, a autora assevera que a nova sociedade deveria preocupar-se não apenas em garantir às crianças os meios indispensáveis para sua existência, mas também em desenvolver condições materiais com tudo o que fosse necessário para seu desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso. Em relação ao desenvolvimento multilateral, destacamos o artigo escrito em 1937, intitulado “Devemos nos preocupar com o desenvolvimento multilateral das crianças”<sup>49</sup>, no qual a autora salienta:

Devemos contar muitas coisas as crianças, ampliar seu horizonte, ajuda-los a se tornarem ativistas sociais. Os alimentamos demasiadamente com contos, no entanto, a realidade é frequentemente mais interessante para eles que qualquer conto. [...] É preciso levar em consideração o nível de desenvolvimento das crianças. [...] Nós temos a ideia de que o conhecimento só pode ser adquirido por meio dos livros, mas quando se trata de entender a vida, estuda-la, não podemos prender-mos somente aos livros. No entanto, existem excursões e jogos que ensinam a olhar para a vida. No trabalho extra-escolar é necessário prestar atenção a união dos passeios e outras atividades com a observação da natureza, das pessoas e de toda a vida circundante. E não estamos ensinando a fazer isso (KRUPSKAIA, 1973, p. 363, tradução nossa)<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> *Debemos preocuparnos por el desarrollo multilateral de los niños.*

<sup>50</sup> *Debemos contar muchas cosas a los niños, ampliar su horizonte, ayudarles a convertirse en activistas socialis. Los alimentamos demasiado com cuentos; sin embargo, la realidad es frecuentemente para ellos más interesante que cualquier cuento. [...] hay que tener en cuenta el nivel de desarrollo de los niños. [...] Nos hemos hecho a la idea de que los conocimientos solamente pueden ser adquiridos en los libros, pero cuando ya se trata de cómo fijarse em la vida, estudiala, obserar cómo aprender a vivir de uma nueva forma, las cosas marcham mal. Sin enbargo, existen excursiones y juegos que enseñan a fijarse en la vida. Em la labor extraescolar, es necesario prestar atención a la unión de los paseos y otras actividades con la observación de la naturaleza, de las personas y de toda la vida circundante. Y no estamos enseñando a hacerlo (KRUPSKAIA, 1973, p. 363).*

Corroborando Capriles (1989), os historiadores soviéticos e de outras nacionalidades da época atribuem a Krupskaja lugar de destaque no panorama intelectual da época e concordam que ela foi uma das mulheres russas mais instruídas, cultas e bem informadas de sua geração, tendo formação superior e lendo fluentemente alemão, francês e inglês. Krupskaja estudou cuidadosamente as diversas tendências pedagógicas, particularmente no período de seu exílio. Essa pedagoga, que tinha embasamento marxista, afirmava que “[...] o papel da educação se transforma num método científico de produção coletiva fundamentado no trabalho e na autodeterminação conjunta dos seus membros” (CAPRILES, 1989, p. 25). Com essa assertiva, podemos verificar que Krupskaja defendia a coletividade para se alcançar uma educação de qualidade e de acesso a todos, argumentando a necessidade de realizar um trabalho fundamentado e primar pela ação conjunta na busca desse objetivo. \*

No ano de 1917, Krupskaja distribuiu panfletos denunciando que as novas autoridades nada faziam para modificar a situação educacional do país. Concomitantemente, o czar Nicolau II abdicava do trono e o governo provisório assumia o poder na Rússia. Tempos depois, Krupskaja publicou o “Programa escolar municipal”, no qual propunha ao governo que organizasse o maior número de instituições gratuitas para crianças em idade pré-escolar. De acordo com Capriles (1989), Krupskaja também liderava um movimento de pedagogos que visavam à criação de creches e jardins de infância para os filhos de operários de São Petersburgo. Suas obras completas compreendem 11 volumes, publicados pela Academia de Ciências Pedagógicas de Moscou; a principal intitula-se “A instrução e a democracia”, escrita em 1936.

A Revolução de Outubro de 1917 proporcionou mudanças significativas no tocante à educação pública. No período do governo de Lênin, na URSS preponderavam o interesse e a preocupação com a educação, considerando a necessidade de formar o novo homem comunista para a sociedade revolucionária. A esse respeito, Chaves (2011a, p. 14) pondera:

[...] para Lênin (1976), a defesa da educação incluía a estrutura física e acesso às bibliotecas; em seu entendimento, não deveria haver formalidades e restrições para o acesso aos livros. [...] o dirigente firmou sua defesa de que a educação se constituía na real possibilidade de se evitar o embrutecimento do país.

Isso nos leva a entender que Lênin defendia que não se poderia desvalorizar a cultura burguesa do passado, nem a ciência e a tecnologia. Defendia a necessidade da conscientização quanto à luta de classe e à importância da formação politécnica voltada para o trabalho. Nesse momento da história, houve a extinção da escola privada, e o sistema educacional aderiu a um caráter coletivo, o que significa que a partir dessa reorganização os povos integrantes da URSS poderiam, em suas escolas, desenvolver sua própria cultura.

Nos primeiros anos pós-Revolução de 1917, a instauração de Jardins de Infância e creches era tarefa importante do Estado. O Partido Comunista dedicou-se a transformar a escola de instrumento de domínio da burguesia em instrumento de organização comunista da sociedade. No dia 9 de novembro de 1917, foi criada uma Comissão Estatal para a Educação; uma sessão para discutir a educação pré-escolar também fazia parte dessa Comissão. Concomitantemente, iniciou-se o processo para acabar com a velha escola e desenvolveu-se um sistema estatal único. A criação do sistema de educação pré-escolar soviético desenrolou-se em condições extremamente difíceis, visto que foram anos de ruína econômica, bloqueio militar e agudização de luta de classes (FOTEEVA, 1986).

Ainda no ano de 1917, a preocupação dos pedagogos revolucionários, principalmente de Makarenko, Lunatcharski e Kruspaia, era em vencer o alto índice de analfabetismo e superar a ideologia burguesa ensinada nas escolas. Nesse sentido, no dia 27 de maio de 1917, Kruspaia, contrapondo-se aos “pedagogos burgueses”, escreveu no jornal Pravda: “Os pedagogos burgueses falam e escrevem muito sobre a necessidade de ‘educação’ da juventude, entendendo por ‘educação cívica’ o respeito à propriedade privada e ao regime político existente [...]” (KRUPSKAIA, 1917, tradução nossa)<sup>51</sup>, reforçando a urgência de se desenvolver conceito sobre a educação cívica que garantisse a formação solidária da classe proletária. Dessa maneira, ao tratar da sociedade socialista, escreve que “[...] é a educação cívica que dá vida aos jovens trabalhadores. A vida os educa no espírito nobre de solidariedade da classe proletária [...]” (KRUPSKAIA, 1917, tradução nossa)<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> *Los pedagogos burgueses hablan y escriben mucho sobre la necesidad de la “educación all/lea” de la juventud, entendiendo por “educación cívica” el respeto a la propiedad privada y el regimen político existente[...]* (KRUPSKAIA, 1917).

<sup>52</sup> *[...] Se trata de la educación cívica que da la vida a los jovenes obreros. La vida les educa en el noble espiritu de la solidaridad proletaria de clase [...]* (KRUPSKAIA, 1917).

Nos discursos e artigos de Kruspakaia, é nítida sua preocupação no sentido de que os jovens e proletários tivessem conhecimento dos acontecimentos daquele período. Sua defesa da educação também se justificava por esse motivo, pois segundo Kruspakaia, se os jovens não conhecessem o mundo circundante, ou seja, o contexto em que estavam inseridos, não poderiam perceber a influência dos ideais burgueses sobre suas vidas, o que impediria sua organização para a luta em busca de uma nova sociedade.

Diante da necessidade de reorganizar o sistema educacional, as autoridades do período adotaram medidas “maximalistas”. Os cursos ofertados para a formação de pedagogos eram confusos e abordavam concepções educacionais de diversos pensadores.

Nesse aspecto, merece destaque o Ministro da Educação do período, Anatoli Lunatcharski (1875-1933)<sup>53</sup>, que estudioso e conhecedor “das teorias marxistas, dos métodos ocidentais de instrução e de realidade nacional resolveu as principais questões de organização coletivo na construção da nova sociedade” (CAPRILES, 1989, p. 30).

Durante o período de governo de Stálin (1927-1953), a formação cultural e científica ganhou espaço. Aranha (2006) alega que nesse momento a escola retomou o modelo tradicional de educação, acrescentando que as teorias socialistas conseguiam estabelecer relação dialética entre sociedade e educação, o que significa que não se pode considerar o sujeito/indivíduo sem considerar também o espaço no qual está inserido.

É possível compreendermos a relação entre política e educação como maneira não só de afirmar a crítica à alienação, mas também de avivar a práxis revolucionária naqueles que haviam passado pela Revolução e nos países em que fosse possível implantar o socialismo. Salientamos que o trabalho era considerado de extrema importância para a formação do homem e deveria ser combinado à formação cultural.

---

<sup>53</sup> Anatoli Vasilievitch Lunatcharski nasceu no dia 23 de novembro de 1875 em Poltava, Ucrânia. Foi um crítico destacado, historiador da arte e da literatura universal, cronista e prolífico orador. Ainda estudante, ingressou no movimento revolucionário. Em 1898, foi preso e deportado. No fim de 1904, viajou para fora do país, onde lutava junto aos bolcheviques e atuou nos órgãos centrais bolcheviques. Em 1905, retornou a São Petersburgo. Lunatcharski foi responsável pela transformação legislativa da escola russa e desenvolveu os sistemas de ensino primário, superior e profissional da pedagogia socialista (CAPRILES, 1989).

No período pós-revolucionário, a partir de 1923, os pedagogos que merecem destaque são Anton Makarenko (1888-1939)<sup>54</sup>, que segundo Prestes (2012) e Chaves (2011a)<sup>55</sup> foi figura fundamental nesse período, pois chefiou a primeira colônia para menores abandonados, chamada Dzerjinski, situada nas mediações de Rharkov, na Ucrânia. Outro pedagogo de destaque foi Moisei Pistrak (1888-1940), e ambos promoveram grandes mudanças nas concepções pedagógicas, visando lutar contra o analfabetismo de uma nação em que cerca de 80% da população se constituía de analfabetos. Esses pedagogos almejavam que a escola soviética fosse uma ferramenta de socialização e que contribuísse para formação de quadros econômicos e políticos na Rússia. A necessidade de apropriação do conhecimento se fazia urgente, e Lênin apresentou como tarefa decisiva da educação comunista que os jovens fossem armados com todo o conhecimento científico e moderno, e com a concepção do mundo comunista. Em sua ótica, a escola soviética deveria propiciar à juventude as bases dos conhecimentos, a capacidade de ela própria formar suas opiniões.

A Revolução de 1917 trouxe muitos desafios para o novo governo, em especial na área educacional. Um dos pontos do *Programa Russkoi Sotsial-Democratitsheskoj Partii* (Programa do Partido Social Democrático Russo) “estabelecia como fundamental a organização de creches em fábricas e outras empresas onde trabalhavam mulheres. Essa medida foi aprovada, mesmo antes da

---

<sup>54</sup> Em 13 de março de 1888, na cidade Bielipolie, na Ucrânia, nasceu Anton Semiónovitch Makarenko. Cresceu em um ambiente proletário e foi alfabetizado em casa com o auxílio da mãe. No ano de 1905, formou-se na Escola Normal, conquistando seu diploma como educador. A Pedagogia de Makarenko apresenta e trabalha os pressupostos de respeito ao educando, disciplina, educação política dos educandos, autogestão, autonomia e principalmente o conceito amplo de coletividade (CAPRILES, 1989).

<sup>55</sup> Destacamos os estudos sobre Makarenko desenvolvidos na Universidade Estadual de Maringá pela Prof. Dra. Marta Chaves e/ou sob sua orientação: Trabalhos completos publicados em anais de congressos: Makarenko: uma proposta para educação do homem comunista (CHAVES, 2012). Conferências sobre Educação Infantil: das elaborações de Makarenko para a Educação Comunista (CHAVES; SANTOS; SANTOS, 2012). Trabalhos de iniciação científica: Conferências de Educação Infantil de Anton Makarenko: estudos e reflexões para a Pedagogia (VOLSI; CHAVES, 2012); Conferências para a Educação Infantil: Estudos iniciais das proposições de Makarenko (SANTOS; CHAVES, 2011); Proposições de Makarenko para a educação: Estudos iniciais dos poemas pedagógicos (SANTOS; CHAVES, 2011). Trabalho de conclusão de curso de graduação: As contribuições de Makarenko para a Educação Infantil: estudos iniciais sobre o jogo na infância (VOLSI; CHAVES, 2014); Makarenko e a Educação: estudos iniciais dos poemas pedagógicos (SANTOS; CHAVES, 2013); Makarenko: estudos e reflexões sobre as Conferências para a Educação Infantil (SANTOS; CHAVES, 2013). Outros trabalhos e publicações foram e estão sendo desenvolvidos por orientação da referida pesquisadora.

Revolução, em 1903 (KONSTANTINOV; MEDINSKI; CHABAIEVA, 1982)” (PRESTES, 2012, p. 12).

Segundo Capriles (1989), no final de novembro de 1917 foi criado o Comissariado do Povo para a Instrução Pública, que visava acabar com o analfabetismo e promover a educação política da população, mas o alto índice de analfabetismo impediu que esse objetivo fosse alcançado. Chaves (2011a) assinala que nos primeiros anos após a Revolução foi criada a verdadeira escola pública, amparada no espírito e nas exigências do novo regime social e político. Conforme a autora, essa escola desempenhou papel significativo no desenvolvimento da ciência, da produção e da cultura.

Nesse sentido, a rede de Instituições de Jardins de Infância foi ampliada, objetivando garantir a saúde e a vida das crianças. Prestes (2012, p. 13) sistematizou dados de ações realizadas nesse processo, que foram apresentadas por Konstantinov, Medinski e Chabaieva (1982):

Se no ano letivo de 1914/1915 havia, na Rússia Tsarista, 105.534 escolas, o número saltou para 118.398 escolas no ano letivo de 1920/1921 (KONSTANTINOV et al., 1982). Até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) havia na Rússia tsarista mais de 2 milhões e meio de crianças abandonadas. A situação agravou-se ainda mais durante a guerra, nos anos de intervenção e da guerra civil. Para abrigar as crianças e protegê-las da degradação física e moral começaram a ser criadas as casas da criança que, até o início de 1921 já somavam 5 mil unidades que atendiam a 260 mil crianças órfãs ou abandonadas. No ano seguinte, o número cresceu para 7.815 casas, com 415 mil crianças abrigadas.

Dessa forma, os investimentos para a educação das crianças pequenas também se ampliaram. Em consonância com Chaves (2011a), a formação do novo homem comunista abordava a educação e a cultura especificamente nos aspectos atinentes ao ensino. Reforçando esse argumento, Prestes (2012) pontua que no dia em que foi edificada a Comissão Governamental de Educação, também foi desenvolvido o Departamento de Educação Pré-Escolar, de modo que a educação pré-escolar fosse o primeiro estágio da educação do novo homem. Em relação ao período, Prestes (2012, p. 13) cita os dados de Levin-Chirina e Mendjeritskaia (1947), os quais apresentam significativos avanços: “Em 1923, havia 913 instituições que atendiam a 44.164 crianças; em 1927, já eram 1.373 instituições atendendo a 70.930 crianças”.

No período que se seguiu à Revolução, devido às lutas e conflitos, muitas crianças ficaram sem casa e sem família, e o número de órfãos aumentou significativamente, tanto que Prestes (2012, p. 34) sublinha:

[...] em 1914, havia 2,5 milhões de crianças e adolescentes abandonados (incluindo as dos orfanatos). Logo após a Revolução, inicia-se um trabalho para salvar essas crianças e adolescentes da fome, da epidemia de tifo e de suicídios. Mas, em 1921, o número aumenta e atinge 7,5 milhões de crianças e adolescentes, pois muitas, devido ao desespero dos pais, eram abandonadas à própria sorte e outras fugiam de suas casas. Então, são convocados chefes de empresas e de universidades para aderirem ao trabalho e os orfanatos são transferidos para a área educacional. Além disso, o Estado tenta reforçar a rede de apoio, adaptando espaços para refeitórios públicos, para creches e jardins de infância, atendendo assim a algumas demandas mais urgentes que protegessem as crianças do abandono.

Em seus estudos, Chaves (2011a) revela que no ano de 1918, em Petrogrado, foram fundados institutos de investigação científica como o Instituto de Física Aplicada e o Instituto de Óptica, em Moscou, o de Química e o de Física. Nos anos seguintes, mais institutos foram instituídos, assim como escolas de níveis superiores. Na concepção da autora,

[...] entre os anos de 1966 e 1975, foram diplomados 630.000 professores em estudos superiores. Os professores liceais eram formados em 204 escolas normais e 50 universidades. [...] Nas décadas posteriores à Revolução Bolchevique, o país passou a contar com 228 institutos técnicos, atendendo por volta de dois milhões de estudantes (CHAVES, 2011a, p. 14).

Diante desses dados, podemos perceber que a educação era primordial para a edificação do modelo econômico, político e social que se desenvolvia na Rússia após a Revolução de 1917.

De acordo com Prestes (2012), no ano de 1922 o número de crianças e adolescentes sem atendimento havia diminuído e chegado a 444 mil, e em 1925, havia aproximadamente 300 mil crianças e adolescentes sem atendimento. Com esses dados, podemos constatar que houve diminuição significativa do número de crianças e adolescentes sem casa e sem família. Quanto às propostas elaboradas

para a educação soviética, Prestes (2012, p. 220-221) destaca que durante a década de 1920, diversos caminhos foram discutidos na área da educação visando à formação do novo homem:

Houve quem oferecesse os serviços da genética; outros falavam em um 'passaporte fisiológico' que deveria servir para o organismo como um 'cartão' para o trabalho e o consumo; posteriormente, a orientação comunista substituiria os 'passaportes' por outros mais novos, após as mudanças essenciais no organismo humano; alguns falavam na aniquilação da arte com o objetivo de eliminar as desigualdades, pois se considerava que a arte como genialidade, a genialidade como desigualdade e, conseqüentemente, a genialidade levaria à desigualdade e à exploração. Por sua vez, os comunistas de esquerda apresentavam a teoria de 'morte da escola' que também tinha como objetivo a eliminação das desigualdades entre adultos e as crianças e tinha por base o método de projetos.

De acordo com a autora, todas essas tendências foram severamente criticadas ao final de 1920. Giles (1987) salienta que a educação soviética exigiria a consolidação de uma escola ativa, baseada nas elaborações de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Lev Nikolaievich Tolstói (1828-1910), John Dewey (1859-1952).

Diversos pesquisadores como Giles (1987), Capriles (1989), Prestes (2012) e Facci (2004) sustentam que nesse período de reorganização da educação soviética os princípios da Escola Nova tiveram grande influência nos primeiros anos após a Revolução de Outubro. Capriles (1989, p. 33), referindo-se ao método escolanovista, afirma:

Os pedagogos soviéticos acreditavam que ensinar segundo esses métodos era uma contradição em relação ao pensamento marxista e Lêninista, pois esses métodos trabalham com estruturas temáticas e não com disciplinas globais, fornecendo assim, às crianças, conhecimentos fragmentários e dispersos da realidade.

Corroborando Facci (2004, p. 165), "as críticas a este método relacionam-se ao fato de atender interesses burgueses, ao predomínio do empirismo e à despreocupação com os conhecimentos científicos". É possível percebermos que nesse período a educação soviética ainda estava em fase de reestruturação e buscava o melhor método para ser utilizado na formação do novo homem comunista.

No dia 21 de março de 1926, Krupskaja (19--, p. 82-83, tradução nossa) assim discorre sobre a sociedade socialista em fala realizada no VII Congresso do Komsomol:

É preciso saber que a construção do socialismo não é apenas para criar uma nova base econômica e para implementar e fortalecer o governo soviético, mas também na educação de um novo homem para tratar de uma nova forma, o comunista, o socialista, todas as questões e cujos costumes e relações com outros homens são completamente diferentes das que existiam sob o capitalismo. A construção do socialismo não é apenas desenvolver a nossa indústria, criar cooperativas e fortalecer o poder soviético, ainda que tudo seja isso absolutamente necessário, mas também para transformar a nossa psicologia e nossos relacionamentos<sup>56</sup>.

Nesse sentido, podemos verificar que, para a autora, a instauração do socialismo ia muito além de criar novas bases econômicas: visava formar o novo homem, com novos hábitos e costumes, um homem que vivesse coletivamente, sem precisar explorar outro homem para ter condições de vida melhores. A consolidação do socialismo, na concepção de Krupskaja, visava transformar a psicologia e os relacionamentos pessoais. Destacamos que a Teoria Histórico-Cultural<sup>57</sup> auxilia nesse processo de transformação das relações e no modo de compreender e tratar os pares.

Nesse mesmo discurso, Krupskaja (19--) afirma que as bases necessárias para a formação do novo homem deveriam ser ensinadas desde o Jardim de Infância, ou seja, desde a mais tenra idade, pois as crianças ainda não estavam

---

<sup>56</sup> *Es preciso saber que la construcción del socialismo no consiste únicamente en crear una nueva base económica ni en implantar y fortalecer el Poder soviético, sino también en educar a un hombre nuevo que aborde de manera nueva, a los comunista, a lo socialista, todas las cuestiones y cuyas costumbres y relaciones con los demás hombres sean completamente distintas a las que existían en el régimen capitalista. La construcción del socialismo no consiste solamente en desarrollar nuestra industria, crear cooperativas y robustecer el Poder soviético, aunque todo ello es absolutamente indispensable, sino también en transformar nuestra psicología y nuestras relaciones* (KRUPSKAIA, 19--, p. 82-83).

<sup>57</sup> A Teoria Histórico-Cultural, também denominada Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Sócio-Histórica e/ou Escola de Vigostki, se fundamenta nos preceitos do Materialismo Histórico e Dialético, nos escritos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), no século XIX, considerando o professor o mediador habilitado a sistematizar e a ordenar o processo de ensino. Chaves (2010) salienta que as pesquisas realizadas na Rússia, a partir dos anos de 1920, as quais originaram os fundamentos desse referencial teórico (citamos algumas expressões como L.S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, N. I Zinkhlin, L. V. Bloganodezhina), se somadas aos estudos de pesquisadores brasileiros, como Lima (2005), Barroco (2007a; 2007b), Tuleski (2008), Facci (2004), Mello (2000) e Duarte (2004), configuram-se como aporte teórico para reflexões sobre a prática pedagógica realizada nas unidades escolares e justificam-se, sobretudo, por instigar ao desafio de educar em favor da plenitude do ser humano (CHAVES, 2010, p. 72).

corrompidas por hábitos capitalistas. Nas palavras de Krupskaia (19-- , p. 83, tradução nossa):

o adulto que cresceu sob o capitalismo, é muito difícil abandonar velhos hábitos, velhos costumes e relacionamentos antigos. Nossos pioneiros são as crianças que ainda não formaram definitivamente uma nova atitude em relação ao fenômeno social<sup>58</sup>.

Foteeva (1986) afirma que devido à dificuldade com recursos para ampliação de creches e instituições educativas de Educação Infantil, a seção pré-escolar organizava cursos intensivos para a preparação de educadores de infância oriundos do seio de operárias das fábricas e das usinas, assim como cursos especiais de instrutores para realizar o trabalho nos locais. Durante esse processo de cursos, o programa ofertava cursos de formação, os quais compreendiam estudos de pedagogia, psicologia infantil e psicologia pedagógica, desenvolvimento da linguagem, jogos, literatura para crianças, trabalhos maternos, moldagem, canto e música e dava-se especial atenção ao estudo da personalidade da criança. Os resultados desses cursos eram publicados no Boletim da Seção Pré-escolar do Comissariado do Povo para a Instrução Pública (1918-1922).

A preocupação pelo desenvolvimento de instituições infantis pré-escolares, a sua realização prática no que se refere à criação de creches, jardins infantis, parques eram acompanhadas por buscas de formas de organização de instituições semelhantes mais úteis (FOTEEVA, 1986, p. 37).

As principais exigências no que concernem à organização, manutenção e métodos de trabalho das instituições pré-escolares foram formuladas na Instrução para a administração de parques e jardins de infantis em 1919.

Para a organização de jogos e de aulas recomendava-se não só utilizar brinquedos, mas o material mais variado (argila, areia, madeira, metal, tecidos, pregos, conjuntos de instrumentos); criar terrários, viveiros etc. Dedicava-se uma grande atenção à condução de diversos tipos de aulas: desenho, moldagem, recorte, construção com cubinhos de areia, tratamento de plantas e animais, canto,

---

<sup>58</sup> *Al adulto que ha crecido en el régimen capitalista, le es muy difícil renunciar a los viejos hábitos, a las viejas costumbres y las viejas relaciones. Nuestros pioneros son niños en los que todavía no se ha formado de manera definitiva una nueva actitud ante los fenómenos sociales* (KRUPSKAIA, 19-- , p. 83).

escuta de música, rítmica. Acentuava-se a atenção dos educadores em questões tais como: desenvolvimento da linguagem, narração de histórias através de ilustrações, leitura em voz alta, formação do amor pela natureza, etc. (FOTEEVA, 1986, p. 38).

Em 1925, foram instituídas nas aldeias parques pré-escolas estivais (um tipo de jardim infantil temporário). Os estudantes praticantes dos institutos pedagógicos e as ativistas do Komsomol participaram ativamente na organização desses parques. Naquele contexto, houve um aumento significativo dos parques infantis que serviam às crianças rurais. Foteeva (1986) destaca que de 1925 até 1927 o número de crianças que frequentavam os parques infantis aumentou de 15 mil para 150 mil. Paralelamente à instauração de instituições pré-escolares com os recursos estatais fundaram-se Jardins de Infância, creches e parques infantis com os recursos sociais à conta do orçamento local (FOTEEVA, 1986).

Durante esse processo de instituição de pré-escolas, os congressos sobre educação pré-escolar se faziam necessários e recorrentes, os quais eram organizados e orientados por A. V. Lunatcharski e N. K. Krupskaia. No relatório 'O Trabalho Pré-Escolar no Campo', Krupskaia salienta a importância das instituições pré-escolares no campo, pois asseguravam o cumprimento da tarefa do Partido sobre a mobilização das camponesas para a atividade social e política e também contribuía para a educação das crianças.

As instituições educativas de Educação Infantil passaram a ser alvos de atenção dos pais. Para Foteeva (1986), se nos primeiros anos do Poder Soviético tinha que se fazer propaganda para que as mães pusessem seus filhos nos jardins infantis, pouco tempo depois havia intensa procura por vagas e os jardins passaram a trabalhar durante 10 a 12 horas por dia, havendo aumento no número de vagas noturnas; era necessário, contudo, qualificar e dar uma formação consistente aos educadores.

Foteeva (1986) reforça que para a edificação do sistema de educação estatal pré-escolar nas bases socialistas era necessário elaborar a teoria da educação pré-escolar. No III Congresso sobre a Educação Pré-Escolar de 1924, foi dada atenção especial às questões afetas à formação dos educadores e à educação que se deveria ofertar aos escolares, e uma questão colocada em pauta foi a educação musical. Foi elaborada uma carta metódica intitulada "O trabalho musical e rítmico para a educação pré-escolar" e foi sistematizada ainda uma coletânea de canções

que incluía canções revolucionárias, populares e contemporâneas para todas as faixas etárias dos jardins infantis.

Um dos princípios fundamentais do jardim infantil soviético foi e ainda é a ligação com a família e a prestação de auxílio às mães e aos pais na educação dos filhos. Para manter uma relação com a família, eram publicados brochuras acessíveis que davam indicações concretas sobre educação física, conselhos sobre alimentação e a organização do cantinho do aluno em casa, dentre outros temas.

A formação e o aprimoramento dos educadores ganhava atenção especial, tanto no que concerne à formação continuada e permanente, como no sistema de cursos que objetivavam relacionar conhecimentos teóricos com a prática. Os cursos de formação continuada objetivavam a análise da própria vivência, o estudo das vivências dos colegas, ensinar aos educadores a observar sistematicamente e a controlar o seu trabalho (FOTEEVA, 1986).

Os anos de 1930 foram decisivos na edificação do socialismo na URSS. No que se refere à educação, os índices de analfabetismo tiveram uma baixa significativa. No ano de 1931, o Código Civil - CC do Partido adotou a resolução “Sobre a escola primária e secundária”, na qual reforçava os êxitos da escola soviética e de todo o sistema de instrução.

No início dos anos 1940, as mulheres constituíam, de acordo com Foteeva (1986), 41% de todos os funcionários, o que desencadeou a necessidade de aumentar o número de instituições educativas infantis. Em 1932, o número de Jardins Infantis era de 19,6 mil, os quais atendiam cerca de 1 milhão e 62 mil crianças; em 1940, era aproximadamente 24 mil e 1 milhão e 172 mil crianças. No tange ao número de educadores e diretores, em 1932 era de 52 mil pessoas, enquanto em 1940 ultrapassavam 72 mil.

Em 1934, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública da RSFSR promulgou um novo programa para o jardim infantil, sendo revistas algumas falhas do programa anterior e atribuída atenção especial ao fortalecimento da saúde das crianças. Em 1938, foram adotados os “Estatutos do Jardim Infantil”, os quais afirmavam que o objetivo fundante no jardim infantil era o desenvolvimento multilateral das crianças e a sua educação no espírito do comunismo. Ao mesmo tempo, também foi adotado o “Guia para os educadores do jardim infantil”. Ambos os documentos tiveram a participação direta de Krupskaja e tornaram-se fundamentais para o trabalho em todos os jardins infantis (FOTEEVA, 1986).

Cabe ressaltar que em especial nos anos 1930 Krupskaja exerceu influência significativa no desenvolvimento da teoria e da prática da educação pré-escolar, sendo participante ativa nos congressos que tratavam da educação das crianças.

Krupskaja viu nas instituições pré-escolares o elo mais importante de todo o sistema da instrução pública soviético. Ela relacionou sempre as questões da educação pré-escolar com a marcha geral da construção socialista e, a partir das tarefas gerais, ela propunha aos trabalhadores das instituições pré-escolares tarefas concretas apontando vias reais para a sua materialização. [...] Krupskaja propôs aos trabalhadores das instituições e aos órgãos da instrução pública a tarefa de alargar, por todos os meios, a rede de instituições pré-escolares (FOTEEVA, 1896, p. 68).

Foteeva (1986) salienta que Krupskaja criticava o luxo e o excesso dos jardins infantis das grandes empresas e departamentos, e indicava que os recursos gastos deveriam ser empregados para atender um número maior de crianças, exemplificando que em condições modestas educadores experientes concretizavam as suas exigências pedagógicas e atingiam grandes êxitos na educação dos escolares. Krupskaja frisava em seus discursos a importância de as instituições educativas estarem estritamente ligadas à família. A esse respeito, Foteeva (1986, p. 70) alega “ela examinava o jardim infantil como a célula da cultura que deve estar estreitamente ligada às organizações onde trabalham os pais e apelava aos funcionários dos jardins infantis para difundirem entre as massas as ideias sobre a educação pré-escolar pública”.

Ao lermos e estudarmos a obra de Krupskaja, é possível compreendermos a grandiosidade do trabalho dessa pedagoga revolucionária e a contribuição de seus escritos para a atualidade. Foteeva (1986, p. 74) pontua “as ideias e as opiniões de N. K. Krupskaja no que concerne ao trabalho pedagógico no jardim infantil, ao desenvolvimento da criança no processo de educação e instrução são muito atuais e estão dentro das exigências a serem reunidas”.

Nesse sentido, Foteeva (1986) ressalta a relevância e a contribuição da obra de Krupskaja para pensarmos a Educação Infantil na atualidade, refletirmos sobre estratégias de ação pedagógica considerando os pressupostos que esta autora nos apresenta por meio de seus discursos e artigos.

No desenvolvimento desta seção, discorreremos sobre as lutas e conflitos ocorridos na Rússia antes e após a Revolução de 1917, entendendo, em

concordância com Shuare (1990), que o processo revolucionário se refletiu em todas as áreas, particularmente na economia, na política, nas relações sociais e na educação, gerando a necessidade de pesquisas, especialmente no âmbito educacional.

A Rússia passou por períodos de entraves econômicos e políticos. Com o novo regime pós-revolucionário, a ideia era atender aos ideais da Revolução, visando à formação do novo homem comunista e à consolidação do socialismo. Para tanto, foi necessário pensar e desenvolver novas bases teórico-metodológicas, porém esse processo não foi simples, pois nesse período foram inúmeros os desafios enfrentados, como a guerra civil, a fome, o frio e a miséria absoluta.

Nesse sentido, as elaborações de Krupskaia acerca da educação foram relevantes, especialmente no que concernem à educação das crianças pequenas, tendo sido estimuladas pelos desafios e conflitos enfrentados em sua época tanto no campo econômico, político, social quanto no cultural e intelectual. Por isso, entender a concepção educacional da autora sobre formação humana é fundamental para identificar suas contribuições para pensar a Educação Infantil na atualidade.

Na sequência, nos ocupamos em refletir sobre a concepção educacional de Krupskaia em seus discursos e artigos, organizados em duas coletâneas: *“Acerca de la educación pré-escolar”* e *“Acerca de la educación comunista”*, para entendermos as bases e a organização de uma educação que promova o pleno desenvolvimento dos escolares.

### 3.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NAS ELABORAÇÕES KRUSPAKAI

Como assinalamos, as ideias pedagógicas de Krupskaia foram desenvolvidas considerando uma necessidade de sua época. Essa pedagoga escreveu em meio a um cenário de intensos conflitos e edificação do socialismo. Kruspakaia vivenciou e participou ativamente de todo o processo de Revolução cuja finalidade era estabelecer uma nova ordem social pautada no coletivismo e na solidariedade, no sentido de que todos tivessem acesso à educação e às condições materiais para seu desenvolvimento pleno.

De acordo com Nereide Saviani (2011), a concepção pedagógica de Krupskaja é relacionada à forma com que Lênin pensava a formação do novo homem comunista. Para a autora, embora Lênin não tenha escrito especificamente sobre educação, essa temática é recorrente em seus artigos e discursos ao tratar da formação do novo homem na nova sociedade.

Ao estudarmos a obra de Krupskaja, verificamos que a preocupação da autora com a educação do novo homem comunista fundamenta-se nos pressupostos da Ciência da História e da Teoria Histórico-Cultural, visando transformar as relações sociais no trabalho coletivo. E essa nova educação, na concepção de Krupskaja, deveria ir além dos muros da escola, estendendo-se à família e à vida social.

Nereide Saviani (2011) ressalva que Krupskaja priorizou estudos afetos à educação e ao ensino com vistas à análise da realidade educacional na qual estava inserida, mas também se dedicou à elaboração de ações pedagógicas com o fito de sanar os problemas educacionais em meio à consolidação da nova sociedade. Para esse objetivo, a pedagoga se apoiou nos escritos marxistas, em harmonia com concepções avançadas de seu tempo.

Krupskaja entendia que a escola desempenharia papel fundamental na consolidação da nova sociedade, pois acreditava ser necessário reeducar os adultos e educar os jovens de acordo com os novos moldes para o novo homem comunista. Nessa linha, Nereide Saviani (2011, p. 31) assevera:

A escola se apresenta como meio privilegiado para essa educação. Mas ela, sozinha, não pode dar conta de todos os desafios. Tem, necessariamente, de relacionar-se com as organizações estudantis, de docentes e outras (como a União de Mulheres, os Sindicatos). Mesmo no que lhe diz respeito diretamente – os programas das matérias e seu ensino – não pode restringir seu espaço: as atividades escolares devem associar-se a atividades extraescolares, devidamente orientadas, com tarefas que possibilitem o exercício da responsabilidade e da autonomia, segundo as condições e possibilidades das crianças e dos jovens.

No ano de 1918, em um fragmento do artigo de Krupskaja, intitulado “Acerca da Escola Socialista”, ao se referir à posição que o governo deveria tomar quanto à instituição e organização da escola socialista, Krupskaja (19--) defende:

Um governo de operários e camponeses, que defende os interesses das massas, deve acabar com o caráter de classe da escola, devem disponibilizar escolas acessíveis, em todos os níveis, para todas as camadas da população, mas não deve fazê-lo com palavras, mas com ações (KRUPSKAIA, 19-- , p. 101, tradução nossa)<sup>59</sup>.

Nesse trecho do discurso, Krupskaja (19--) alerta que para que a escola socialista seja instituída, o governo deve tomar as providências necessárias para tanto, ponderando que o projeto não deve ficar apenas no papel, devendo ser concretizado. Krupskaja defende a ideia de que as escolas devem oferecer conhecimentos que promovam verdadeiramente o desenvolvimento dos escolares:

A população está interessada em escolas primárias, secundárias e superiores que tenham um objetivo comum: a educação de pessoas totalmente desenvolvidas, com instintos sociais conscientes e organizados, que tenham uma visão de mundo fundamentada, que compreendam com clareza tudo o que acontece ao seu redor, na natureza e na sociedade, de indivíduos preparados na teoria e na prática, para realizar qualquer tipo de trabalho, tanto físico como mental [...] (KRUPSKAIA, 19-- , p. 101, tradução nossa)<sup>60</sup>.

Compreendemos que para Krupskaja (19--), a educação deveria, além de desenvolver as capacidades humanas superiores, formar um homem crítico, capaz de entender e analisar as questões do mundo que o rodeiam, e que seria necessário que esse homem tivesse conhecimento fundamentado prático e teórico. Krupskaja acrescenta que para desenvolver essas habilidades nos escolares é preciso fortalecer a saúde e as energias da nova geração, garantindo-lhe boa alimentação, vestimenta adequada, cuidados com a higiene e exercícios físicos, e defende que é dever da escola:

[...] fortalecer e aprofundar os instintos sociais que são despertadas na criança, mostrar que o trabalho é a base da comunidade humana, ensinar as alegrias da criação de trabalho produtivo, torná-los parte

---

<sup>59</sup> *Un gobierno de obreros y campesinos, que defiende los intereses de las masas populares, debe acabar con el carácter clasista de la escuela, debe hacer escuelas accesibles, en todos los niveles, para todas las capas de la población, pero debe hacerlo no con palabras, sino con hechos* (KRUPSKAIA, 19-- , p. 101).

<sup>60</sup> *La población está interesada en que las escuelas primarias, secundarias y superiores tengan un objetivo común: la educación de personas integralmente desarrolladas, con instintos sociales conscientes y organizados, que tengan una concepción del mundo fundamentada, que comprendan con claridad todo lo que ocurre a su alrededor, en la naturaleza y en la sociedad, de personas preparadas en la teoría y en la práctica para acometer cualquier tipo de trabajo, tanto físico como mental [...]* (KRUPSKAIA, 19-- , p. 101).

dessa comunidade, um membro útil dela (KRUPSKAIA, 19-- , p. 103, tradução nossa)<sup>61</sup>.

Em conformidade com Krupskaia (19-- , p. 104, tradução nossa),

[...] A escola socialista tem um único objetivo: o desenvolvimento íntegro e multilateral do aluno, não deve extinguir a personalidade da criança, mas apenas ajudar a formá-la. E esta é a principal característica que deve distinguir a escola socialista da escola hoje. A escola socialista é uma escola livre, onde as crianças não serão domadas, onde a criança vai aprender o que é certo e não para recitar de memória aulas<sup>62</sup>.

Krupskaia (19-- ) nos mostra que a diferença entre a escola vigente no período czarista e a escola socialista estava na base formativa dos escolares, porque a primeira formava para a submissão, para o conformismo, e para que os estudantes tivessem apenas os rudimentos elementares, enquanto que a nova escola, a socialista, formaria um ser humano consciente, livre, fundamentado e crítico.

No artigo de Krupskaia intitulado “*La educación social*”, publicado em 1922 na revista “*Hacia una escuela nueva*”, a autora apresenta questões afetas ao desenvolvimento das crianças e às condições em que estas devem viver para se desenvolverem plenamente.

É necessário colocar a criança desde a mais tenra idade, a viver sob tais condições, brincar, trabalhar e partilhar as suas alegrias e tristezas com os outros. E é necessário que esta vida seja tão completa, feliz e brilhante possível. Impressões coletivas devem ser associados na criança, com uma gama de alegria sentimentos (KRUPSKAIA, 1973, p. 168, tradução nossa)<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> [...] fortalecer y profundizar los instintos sociales que se despiertan en el niño, demostrarle que el trabajo es la base de la comunidad humana, enseñarle las alegrías del trabajo productivo creador, hacerlos que se sientan parte de esa comunidad, un miembro útil de ella (KRUPSKAIA, 19-- , p. 103).

<sup>62</sup> [...] La escuela socialista tiene un único objetivo: el desarrollo íntegro y multilateral del alumno, ella no debe extinguir la personalidad del niño, sino solamente ayudar a formala. Y este es el rasgo principal que debe diferenciar a la escuela socialista de la escuela de hoy. La escuela socialista es una escuela libre, donde no van a domarse niños, donde el niño ha de ir a aprender lo que es correcto y no a recitar lecciones de memoria (KRUPSKAIA, 19-- , p. 104).

<sup>63</sup> Es necesario colocar al niño, desde la edad más temprana, en condiciones tales que viva, juegue, trabaje y comparta sus alegrías y sus tristezas con otros niños. Y es preciso que esta vida sea lo más plena, alegre y brillante posible. Las impresiones colectivas deben estar asociadas, en el niño, con toda una serie de sentimientos de alegría (KRUPSKAIA, 1973, p. 168).

Nesse mesmo discurso, Krupskaia (1973) critica o regime burguês, cuja escola tinha como metodologia a prática do elogio e a repressão, prêmios e castigos, o que aumentava o individualismo e incentivava a livre competição entre os escolares. Acresce que na escola burguesa o professor ensina de maneira a tirar o homem da sociedade, tratando-o de forma isolada e desconsiderando as condições da vida social em que estava inserido.

O regime burguês que se baseia nos princípios da livre concorrência tona a vida uma luta pela existência, em que os interesses de uma pessoa se contrapõe aos interesses dos demais e estão em contradição com os interesses de todos. Esta forma de vida social se opõe ao desenvolvimento de instintos sociais. [...] A escola burguesa tende a seu louvor e reprovações, notas, recompensas e punições, para reprimir o instinto social. Na escola burguesa, o professor tenta governar dividindo, separando as ovelhas dos cabritos (KRUPSKAIA, 19--, p. 155, tradução nossa)<sup>64</sup>.

Após fazer essa reflexão crítica sobre a escola burguesa, Krupskaia (19--, p. 169, tradução nossa) assevera “[...] não é difícil compreender que o individualismo na sociedade burguesa é como uma flor exuberante”<sup>65</sup>.

Segundo Krupskaia (19--), a escola, que nos primeiros anos após a Revolução de Outubro estava em transição, em vias de mudanças, deveria contribuir de todas as maneiras para o desenvolvimento dos instintos sociais nas crianças e adolescentes: “[...] a escola não deve ser uma unidade escolar fechada, não deve lembrar a família burguesa, vista de forma mais ampla” (KRUPSKAIA, 19--, p. 170, tradução nossa)<sup>66</sup>. Completa salientando: “Neste sentido seria conveniente abrir as portas das escolas a juventude trabalhadora e camponeses que estão fora e colocar na escola este pedaço de vida viva.” (KRUPSKAIA, 19--, p. 157, tradução nossa)<sup>67</sup>.

<sup>64</sup> *El régimen burgués que se apoya en los principios de la libre competencia convierte la vida en lucha por la existencia, en la que los intereses de una persona se contraponen a los intereses de las demás y se hallan en contradicción con los intereses del todo. Ese modo de vida social se opone al desarrollo de los instintos sociales. [...] La escuela burguesa tiende con sus alabanzas y reprobaciones, notas, premios y castigos, a sofocar el instinto social. En la escuela burguesa, el maestro procura gobernar dividiendo, separando las ovejas de las cabras* (KRUPSKAIA, 19--, p. 155).

<sup>65</sup> *No es difícil comprender que el individualismo en la sociedad burguesa es como una flor exuberante* (KRUPSKAIA, 19--, p. 169).

<sup>66</sup> *[...] la escuela no debe ser una unidad cerrada, no debe recordar la familia burguesa, vista en una forma más amplia* (KRUPSKAIA, 19--, p. 170).

<sup>67</sup> *En este sentido sería conveniente abrir las puertas de las escuelas a la juventud obrera y campesina que está al margen de ellas y meter en la escuela este trozo de vida viva* (KRUPSKAIA, 19--, p. 157).

A escola pautada nos princípios do socialismo deveria ensinar os escolares a valorizar o trabalho coletivo, tanto físico quanto intelectual, e essa tarefa caberia aos professores, visto que, de acordo com Krupskaia (19-- , p. 170, tradução nossa),

A educadora deve saber aproveitar os interesses dos alunos para ensinar-lhes uma atitude consciente para o meio circundante e a compreensão dos fenômenos da vida social. [...] Trabalhar no coletivo não significa simplesmente trabalhar juntos, em um mesmo local, realizar um mesmo trabalho. Esta é a forma mais simples de colaboração. Se chama trabalho coletivo aquele que persegue um mesmo objetivo. Mas alcançar esse objetivo comum geralmente permite, e até exige uma determinada – e, por vezes muito complexa – divisão do trabalho. [...] esta autoconsciência tem enorme importância educativa e disciplinar<sup>68</sup>.

Nesse âmbito, podemos entender a importância que Krupskaia dava ao trabalho coletivo, pois entendia que os princípios desenvolvidos mediante esse trabalho criariam, simultaneamente, hábitos gerais de organização e autodisciplina; ou seja, sendo cultivado desde o período escolar das crianças e adolescentes, o trabalho coletivo neles desenvolveria um nível de organização e de disciplina. A autora acreditava que uma educação social exercida dessa maneira ajudaria não só para que os escolares tivessem uma consciência dos fenômenos sociais à sua volta, mas também os ensinaria a participar da organização da sociedade.

No discurso de 1927 “Sobre as tarefas da educação artística”, Krupskaia (19--) frisa a relevância da Revolução de Outubro de 1917 para a tomada de consciência quanto ao coletivo. No referido discurso, Krupskaia afirma que o período pós-revolucionário fez muitas pessoas compreenderem que a transição do capitalismo para o socialismo significou não apenas a socialização dos meios de produção, mas também a transformação da mentalidade das pessoas. Antes eram individualistas porque agiam em consonância com o tipo de educação que haviam recebido no capitalismo, mas com a nova ordem social implantada deveriam aprender a viver no coletivo. Complementa que para viver coletivamente era necessário criar vínculos,

---

<sup>68</sup> *La educadora debe saber aprovechar este interés para educar en los alumnos una actitud consciente hacia el medio circundante y la comprensión de los fenómenos de la vida social. Trabajar en colectivo no significa simplemente trabajar juntos, en un mismo local, realizar un mismo trabajo. Esta es la forma más simple de colaboración. Se llama trabajo colectivo aquel que persigue un mismo objetivo. Pero el logro de este objetivo común generalmente permite, e incluso exige, una determinada - y a veces muy compleja - división del trabajo. [...] esta perenne conciencia de sí como parte de un todo, tiene una enorme importancia educativa, disciplinaria (KRUPSKAIA, 19-- , p. 170).*

relações e a capacidade de se ver no outro, e que a Revolução acabara com a impotência das massas, que antes não podiam expressar suas ideias e sentimentos.

Podemos entender que a autora enfatiza a importância de que as escolas ofereçam, além dos conhecimentos científicos, a formação cultural dos escolares. Nesse sentido, a educação nas artes deveria ofertar elementos da música, do teatro e da literatura que se harmonizassem com as emoções dos estudantes, que objetivassem ajudá-los a compreender com maior profundidade seus próprios pensamentos e sentimentos.

Tente dar a próxima geração a oportunidade de expressar seus pensamentos e sentimentos para a maneira mais completa e multifacetada. Acho que sim, já que a expressão molda os pensamentos e faz sentimentos mais profundos. O homem cresce ao se expressar. Como no processo de negociações, tanto oralmente e por escrito, o homem torna-se conhecedor dos seus pensamentos, da mesma forma, para expressar suas emoções em música, dança ou mímica, o homem conhece melhor si mesmo. [...] Na educação artística é importante prestar atenção especial para não sufocar o desenvolvimento natural da criança de auto-expressão na música, ritmo, dança; não impor formas de expressão complexas e desenvolvidos em adultos (KRUPSKAIA, 1973, p. 181, tradução nossa)<sup>69</sup>.

Krupskaia (1973, p. 184, tradução nossa) completa reforçando que:

É necessário para ajudar a criança, através da arte, uma compreensão mais profunda de seus próprios pensamentos e sentimentos, para pensar com mais clareza e sentir mais profundamente; é preciso ajuda-lo a converter este auto-conhecimento em um meio para conhecer outras pessoas, para chegar mais perto do grupo em uma determinada maneira de, por meio do coletivo, crescer com os outros e marchar juntos em direção a uma vida completamente nova, cheia de emoções e experiências profundas e importantes<sup>70</sup>.

<sup>69</sup> *Hay que tratar de dar a la nueva generación la posibilidad de expresar sus pensamientos y sentimientos de la forma más plena y multifacética. Pienso que sí, ya que la expresión da forma a los pensamientos y hace más profundos los sentimientos. El hombre crece al expresarse. Así como en el proceso de habla, tanto oral como en su forma escrita, el hombre se da mejor cuenta de sus pensamientos, de la misma forma, al expresar sus emociones en la canción, el baile o la mímica, el hombre se conoce mejor a sí mismo. [...] En la educación artística es importante prestar especial atención a no reprimir en el niño el desarrollo natural de la autoexpresión en la canción, el ritmo, la música, el baile; no imponerle las complejas y desarrolladas formas de esta expresión que hallamos en los adultos (KRUPSKAIA, 1973, p. 181).*

<sup>70</sup> *Es necesario ayudar al niño, a través del arte, a comprender con mayor profundidad sus propios pensamientos y sentimientos, a pensar con más claridad y sentir con mayor profundidad; es preciso ayudarlo a que convierta este autoconocimiento en un medio para conocer a los demás, para acercarnos más al colectivo en un medio dado para, a través del colectivo, crecer junto a los demás y marchar conjuntamente hacia una vida completamente nueva, llena de emociones y vivencias profundas e importantes.*

Em seus discursos e artigos, Krupskaia (19--) salienta a importância de as crianças interagir com outras pessoas para poderem compartilhar de suas experiências e assim desenvolver sua emoção. A autora, na maioria de seus artigos e discursos, destaca a relevância da interação dos escolares com outras pessoas e com a vida circundante. Isso nos remete aos nossos estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, em especial aos escritos de Lev S. Vigotski (1896-1934), que no livro intitulado “Criação e Imaginação na Infância”, publicado em 2010, defende que “O desenvolvimento da criança encontra-se assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros” (VIGOSTKI, 2010a, p. 8). De acordo com este autor, quanto mais materiais conhece, mais a criança desenvolve a imaginação. Afirma o estudioso: “[...] Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de experiência.” (VIGOTSKI, 2010a, p. 22). Assim, temos que valorizar as vivências das crianças, deixar que conheçam e se relacionem com o mundo que as rodeia, pois

Quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação (VIGOTSKI, 2010, p. 22).

O autor complementa:

A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisto consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queria criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade, já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapô-las. A atividade combinatória do cérebro não é algo completa mente novo à atividade de conservação, porem torna-a a mais complexa. A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas (VIGOTSKI, 2010a, p. 23).

É possível entendermos que a concepção de educação de Krupskaia se harmoniza com os princípios da época da Revolução. Krupskaia (1973; 19--) defende uma educação baseada na coletividade, e para que todos tenham acesso à educação e que esta seja um meio de todos se apropriarem do patrimônio cultural da humanidade será necessário que todos tenham acesso ao que há de mais elaborado nas mais diversas áreas, como a música, as artes plásticas, a literatura e a poesia, promovendo o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na sequência, refletimos sobre a preocupação de Krupskaia com a Educação Infantil, que em sua visão deveria ser organizada nos princípios socialistas, devendo se atentar para a definição dos conteúdos, de livros, de histórias, jogos e brincadeiras que seriam ensinados às crianças.

### 3.3 KRUPSKAIA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL HUMANIZADORA

Nos estudos desenvolvidos considerando a obra de Krupskaia e sua participação na luta por uma nova educação após a Revolução de Outubro de 1917, constatamos a preocupação da autora com a educação para formar o novo homem comunista, em especial a educação das crianças em idade pré-escolar. Para a pedagoga, o Jardim de Infância, sendo o primeiro nível da vida escolar das crianças, é fundamental para a formação da nova sociedade comunista. Nesse sentido, Krupskaia desenvolveu estudos afetos à educação das crianças pequenas a fim de promover o desenvolvimento pleno, pautado pelos princípios socialistas desde os primeiros meses de vida das crianças. Nessa vertente, neste item discorreremos sobre a relação de Krupskaia com a Educação Infantil, assinalando o pensamento desta autora sobre a organização desse nível educacional.

Na obra intitulada “Acerca de la educación Pré-escolar”, Krupskaia (1973) discorre acerca de temas afetos diretamente à Educação Infantil, argumentando que nos primeiros anos após a Revolução de Outubro as instituições de Educação Infantil multiplicaram-se, e como nesse nível de ensino havia menos situações adversas que em outros, as realizações corriam de forma exitosa; mas como não havia

profissionais com formação para atuar nesse nível de ensino, em muitos momentos havia alguns equívocos, mas o trabalho se desenvolvia (KRUPSKAIA, 1973).

No ano de 1937, Krupskaia escreveu “Observações sobre o material da educação pré-escolar”, em que alerta que para compreendermos e ensinarmos as crianças de maneira a promover seu desenvolvimento é necessário conhecê-las, saber o que lhes interessa, o que as alegra, o que as deprime, o que as emociona. Para Krupskaia (1973), os educadores devem saber colocar-se no lugar dos estudantes e conhecer o seu mundo para assim compreender a esfera da sua imaginação e suas habilidades. Entendia que só seria possível contribuir com o desenvolvimento infantil se as crianças forem compreendidas integralmente.

A questão é conhecer bem as crianças, saber o que lhes interessa, o que as alegra, o que as deprime, o que provoca raiva. Você tem que saber "colocar-se no lugar, penetrar em sua pele", como disse o gato Maullón. Você precisa conhecer o alcance da sua imaginação, suas habilidades, você também tem que saber entender os meninos. Só pode ser criado em torno das crianças cuidados maternos e fazê-los felizes quando os entendermos completamente (KRUPSKAIA, 1973, p. 113, tradução nossa)<sup>71</sup>.

A autora registra que aqueles que pensam que para fazer as crianças se desenvolverem e serem felizes seria preciso comprar uma série de jogos caros, diversas guloseimas, vesti-las com roupas caras se enganam profundamente, pois quem pensa dessa maneira não conhece as crianças.

É ridículo pensar que para que as crianças cresçam felizes necessário comprar um número de caras, proporcionais mais saborosas guloseimas brinquedos, trazê-los todos os dias para ballet, teatro, filmes, longa de seda vesti-los onesies, narrar uma série de contos absurdo. Quem pensa isso, nenhuma criança conose, não entende e só tem em mente para torná-los uma verdadeira ‘cavalheiros’ (KRUPSKAIA, 1973, p. 113, tradução nossa)<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> *La cuestión consiste en conocer bien a los niños, saber lo que les interesa, lo que los alegra, lo que los deprime, lo que los enfada. Hay que saber 'ponerse en su lugar, penetrar dentro de su piel', como decía el gato Maullón. Es necesario conocer la esfera de sus imaginaciones, de sus habilidades, hay también que saber comprender a los muchachos. Solamente puede ser creado alrededor de los niños un verdadero cuidado materno y hacerlos felices cuando se les comprende integralmente (KRUPSKAIA, 1973, p. 113).*

<sup>72</sup> *Resulta ridículo pensar que para que los niños crezcan felices sea necesario comprarles toda una serie de juguetes caros, proporcionales las más sabrosas golosinas, llevarlos cada día al ballet, al teatro, al cine, vestirlos siempre con ropitas de seda, narrarles toda una serie de cuentos absurdos. Quien así piensa, no conose a los niños, no los comprende y sólo tiene en mente hacer de ellos unos auténticos 'señoritos' (KRUPSKAIA, 1973, p. 113).*

Em seu discurso intitulado “Sobre nossas crianças”, proferido em 1928, Krupskaja (1973), ao tratar da revista chamada “Acerca de nossas crianças” nos chama atenção:

Existem muitas revistas onde se fala de como ensinar nossas crianças, de como educa-las. Porém frequentemente, essas revistas são escritas para professores e existem muitas coisas nelas que não são interessantes nem compreensíveis a todos. Não existem revistas que levem em consideração aos pais, em geral, a todas as pessoas que se interessam em saber como educar as crianças, na escola e em casa. E estas revistas são indispensáveis, necessitamos de uma revista sobre nossos filhos. E nelas falta descrever de como criar, ensinar e educar as crianças (KRUPSKAIA, 1973, p. 64, tradução nossa)<sup>73</sup>.

E reforça ponderando que:

Mas para falar de sobre isso, da forma mais compreensível, é necessário saber, o melhor possível, como vivem e como se desenvolvem nossas crianças, as crianças de hoje pouco se parecem com as de ontem: São mais espertos, mais desenvolvidos, porém conjuntamente com isso, são mais debilitados de saúde, se impressionam com maior facilidade e são mais nervosos (impacientes). Se pode organizar uma revista que os pais nos escreverem sobre a vida de seus filhos: como e quanto tempo eles dormem, em que condições vivem, se estão muito tempo ao ar livre, como se alimentam, como passam o seu tempo, brincam, repousam, trabalham, o que assistem o que escutam, o que os alegra e o que os chateia. Estas cartas nos ajudariam muito a conhecer melhor o que devemos escrever nessa revista e a que perguntas responder antes de tudo (KRUPSKAIA, 1973, p. 65, tradução nossa)<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> *Hay muchas revistas donde se habla acerca de cómo enseñar a los niños, de cómo educarlos. Pero, frecuentemente, estas revistas se escriben para los maestros y hay muchas cosas en ellas que no son ni interesantes ni comprensibles para todos. No existen revistas tales que tengan en consideración a los padres y, en general, a todas aquellas personas que se interesan por saber cómo educar a los niños en la escuela y en la casa. Y estas revistas son imprescindibles. Necesitamos una revista sobre nuestros niños. En ella hace falta hablar de cómo criar, enseñar y educar a los niños (KRUPSKAIA, 1973, p. 64).*

<sup>74</sup> *Pero para hablar acerca de todo esto de la forma más comprensible, es necesario saber, lo mejor posible, cómo viven y cómo se desarrollan nuestros niños. Los muchachos de hoy poco se parecen a los de ayer: son más despiertos, más desarrollados, pero conjuntamente con esto, son más débiles de salud, se impresionan con mayor facilidad y son más nerviosos. Se puede organizar la revista si los padres nos escribieran acerca de la vida de sus hijos: cómo y cuánto tiempo ellos dormen, en qué condiciones viven, si están mucho tiempo al aire, cómo se alimentan, cómo pasan el tiempo, juegan, retozan, trabajan, qué ven y escuchan, qué les alegra y qué les contraria. Estas cartas nos ayudarán en mucho a conocer mejor qué es lo que debemos escribir en esta revista y a qué preguntas hay que responder ante todo (KRUPSKAIA, 1973, p. 65).*

Nas palavras de Krupskaia proferidas no discurso de 1928 compreendemos sua preocupação em conhecer sobre a vida das crianças e principalmente como estas vivem fora das instituições educativas. A autora destaca fatores essenciais que nós educadores devemos levar em consideração, como, por exemplo o fato de que as crianças atualmente são mais espertas que as de ontem, podemos dizer até que são mais “conectadas”, principalmente no que se refere ao mundo tecnológico, o que nos leva a refletir que as crianças de hoje (século XXI) sabem manusear eletroeletrônicos como celulares, tablets e computadores com facilidade, mas têm dificuldades de assimilar coisas que aparentemente são banais, como o nome dos pais e o endereço de sua casa.

Krupskaia (1973, p. 114, tradução nossa), no discurso intitulado “Observações aos materiais sobre a educação preescolar”, proferido em 1937, ressalta a importância de apresentar materiais que ampliem os horizontes das crianças e de respeitar os seus direitos.

Devemos respeitar os direitos das crianças e, em primeiro lugar, o direito à educação, a educação que eles precisavam para a sua idade; tudo sentir, cheirar, repetidas dezenas de vezes o seu nome. Devemos ajudar a criança em seu desejo de expandir seus horizontes através da observação da natureza viva, das pessoas, o trabalho e as relações entre eles<sup>75</sup>.

No que se refere a apresentar diferentes tipos de materiais às crianças para ampliar seus horizontes e suas vivências, estimulando seu desenvolvimento, Krupskaia ressalta, em discurso intitulado “Os filhos dos proletários”, em 1912, ao se referir ao contexto soviético no período revolucionário, que:

Os pais não têm tempo de se ocupar de seus filhos, pois estão abarrotados de trabalho. A metade das crianças não havia escutado nenhum tipo de conto nem narrações; 76% nunca haviam estado em passeios pela cidade e redondezas e quando muito, geralmente, nunca haviam visto nem o Kremlin nem o rio Moscú. Os 85% nunca estiveram no campo de inverno e quase a metade nunca esteve no campo no inverno e quase a metade deles (40%) não estiveram no campo nem no verão. [...] Há muitas crianças que nunca viram uma

---

<sup>75</sup> *Nosotros debemos respetar los derechos de los niños y, en primer lugar, el derecho a la instrucción, de esa instrucción que les es necesaria a su edad; palpar cada cosa, olerla, repetir su nombre decenas de veces, etc. Hay que ayudar al niño en su deseo de ampliar su horizonte mediante la observación de la naturaleza viva, de las personas, del trabajo y las relaciones entre ellas* (KRUPSKAIA, 1973, p. 114).

vaca, nem um carneiro, ou um pato; não estiveram no bosque; nunca recolheram cogumelos e frutos... Há outros que nunca viram uma galinha (KRUPSKAIA, 1973, p. 59, tradução nossa)<sup>76</sup>.

Nesse trecho do discurso de Krupskaia, verificamos que nosso contexto atual não está tão distante do contexto vivenciado pela autora, ou seja, cada vez mais temos percebido que não é ofertado às crianças aquilo que há de mais elaborado e que foi acumulado pela humanidade ao longo da história. Krupskaia, nesse mesmo discurso de 1912 sobre os filhos do proletariado assinala que:

Muitos não sabem o nome de seus pais, não conhecem suas profissões, nem em que rua vivem, nem quantos andares tem sua casa. [...] A pergunta se podiam narrar alguma coisa de sua vida, 70% das crianças responderam que não. Alguns responderam corretamente: 'Não tenho nada que narrar, nada me acontece', ou 'não lembro nada, nada eu vi' (KRUPSKAIA, 1973, p. 59, tradução nossa)<sup>77</sup>.

Essa questão apresentada por Krupskaia nos remete à reflexão sobre o desafio de ensinar às crianças coisas simples, como o endereço de onde vivem e o nome dos familiares, e é fundamental para refletirmos nossa ação pedagógica no trabalho com os escolares na atualidade. Também nos faz questionar como estamos planejando nossa práxis: Será que o conteúdo que tenho trabalhado proporciona a ampliação de seus conhecimentos? Os recursos e objetos pedagógicos que utilizo nas aulas promovem o desenvolvimento das habilidades superiores nos escolares? Como educadores, devemos dar especial atenção a essas questões e Krupskaia nos auxilia a buscar estratégias para que essas indagações sejam respondidas e sanadas de forma que nossa ação pedagógica tenha sentido e significado para os escolares.

---

<sup>76</sup> *Los padres no tienen tiempo de ocuparse de los niños, pues están abarrotados de trabajo. La mitad de los niños no habían escuchado ningún tipo de cuentos ni narraciones; el 76% nunca ha estado en paseos por la ciudad y las afueras y no sólo paseos sino que, en general, nunca han estado más allá de las calles más cercanas, no han estado en el campo en invierno y casi la mitad de ellos (el 40%) no ha estado en el campo ni verano. [...] Hay muchos niños que nunca han visto una vaca, ni un carnero, ni un pato; no han estado en el bosque; nunca han recogido ni setas ni bayas... hay otros que nunca han visto una gallina* (KRUPSKAIA, 1973, p. 59).

<sup>77</sup> *Muchos no saben el nombre de sus padres, no conocen de que se ocupan sus padres, ni en qué calle viven, ni cuántos pisos tiene su casa. [...] A la pregunta de si posían narrar alguna anécdota de su vida, el 70% de los niños respondió que no. Algunos respondieron muy concretamente: "no tengo nada que narrar, nada me ha ocurrido", o "no recuerdo nada, nada he visto"* (KRUPSKAIA, 1973, p. 59).

Krupskaia (1973) enfatiza que entre as atividades é necessário estabelecer um período de descanso para as crianças e levá-las aos parques e pátios, para que possam brincar. Escreve a pedagoga:

As crianças têm o direito de descansar. Eles se cansam facilmente e o horário das atividades deve ser muito mais flexível. Não há necessidade de manter 45 ou 30 minutos na classe, mas estas aulas devem se alternar com canções, deixá-los correr em uma sala vazia ou quintal [...] (KRUPSKAIA, 1973, p. 114, tradução nossa)<sup>78</sup>.

Diante dessas ponderações, podemos compreender a importância da rotina escolar, tema bastante discutido na atualidade. Chaves (2010, p. 73-74), ao tratar dessa rotina, salienta:

A rotina da instituição expressa como se concebe o potencial de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, potencial que pode ser evidenciado, minorado ou anulado, dependendo das ações pedagógicas que o professor ou outro profissional da instituição realize.

Por vezes, pensamos que a rotina é algo que utilizamos no início da aula, no momento em que apresentamos aos escolares tudo o que acontecerá no dia, com o intuito de amenizar sua ansiedade, mas considerando o exposto por Krupskaia (1973) e Chaves (2013), é possível percebermos que a rotina vai além, pois é o momento em que nós, educadores, expomos nossa concepção teórica de homem e de sociedade, e por isso devemos dar atenção especial à rotina das instituições.

Krupskaia (1973) afirma que a segurança social também se faz importante na vida das crianças, assim como a realidade na qual estão inseridos. E adverte que, em se tratando da Educação Pré-escolar, a questão fundamental é a educação social das crianças, pois nesse momento é que se ensina o hábito de conviver, de jogar e trabalhar amistosa e coletivamente. No discurso da autora no ano de 1927 sobre o tema “Como trabalhar na educação”, assinala que é de suma importância que as crianças, desde que começam a dar seus primeiros passos, aprendam a viver amistosamente e a ajudarem-se umas às outras. Krupskaia questiona os

---

<sup>78</sup> *Los niños tienen derecho al descanso. Ellos se fatigan con facilidad y el orario de las actividades debe ser mucho más flexible. No es necesario mantenerlos ni 45 ni 30 minutos en la clase, sino alternar estas clases con los cantos, dejarlos correr en una habitación vacía o en el patio [...]* (KRUPSKAIA, 1973, p. 114).

valores e as condutas burguesas pautados no individualismo e livre concorrência, argumentando que o desenvolvimento das crianças só é possível por meio da vida coletiva:

A vida precisa de pessoas normalmente desenvolvidas, não atormentadas. E apenas uma vida coletiva normal, em que as crianças são participantes ativos pode forma-los. A participação ativa muda impressões a respeito de tudo. [...] A vida coletiva das crianças deve estar cheia de, atividades livres alegres; só então pode educar as pessoas com muito instinto social desenvolvido (KRUPSKAIA, 1973, p. 168, tradução nossa)<sup>79</sup>.

Sobre o desenvolvimento das crianças, Krupskaja tece considerações no artigo de 1923, intitulado “A educação comunista das crianças de idade pré-escolar. Questões do desenvolvimento e da educação multilateral das crianças em idade pré-escolar”:

Em nossa época de transição a escola deve contribuir por todos os meios para o desenvolvimento dos instintos sociais das crianças e adolescentes. É claro que a isso deve conferir em primeiro lugar, toda a organização da escolar, toda a vida escolar: os jogos, as salas, o trabalho. Mas a escola não deve ser uma unidade fechada, não deve lembrar a família burguesa de uma forma mais abrangente (KRUPSKAIA, 1973, p. 170, tradução nossa)<sup>80</sup>.

E complementa:

Isso não significa, é claro, que se deve instigar, estimular constantemente as crianças, colocar seus nervos de modo a obrigá-los de qualquer maneira a ‘experimentar’ algo. Para a área emocional da criança se desenvolver normalmente, este precisa de um ambiente tranquilo, assim como no caso do desenvolvimento mental. Não há nada mais prejudicial do que a conversão de vida das crianças em uma série interminável de festas, shows, apresentações,

---

<sup>79</sup> *La vida precisa de personas desarrolladas normalmente, y no atormentadas. Y sólo una vida colectiva normal, en la que los niños sean activos participantes, puede formarlos. Una participación activa cambia todo el tono de las impresiones. [...] La vida colectiva de los niños debe estar llena de una actividad alegre, libre; sólo entonces se podrá educar a personas con un instinto social fuertemente desarrollado* (KRUPSKAIA, 1973, p. 168).

<sup>80</sup> *En nuestra época de transición, la escuela debe contribuir por todos los medios al desarrollo de los instintos sociales en niños y adolescentes. [...] Es lógico que a esto debe contribuir, en primer lugar, toda la organización escolar, toda la vida escolar: juegos, las clases, el trabajo. Pero la escuela no debe ser una unidad cerrada, no debe recordar la familia burguesa, vista en una forma algo más amplia* (KRUPSKAIA, 1973, p. 170).

etc Esta é uma parte, por outro lado, que as emoções isoladas têm um efeito negativo, e que choca todo o seu corpo (KRUPSKAIA, 1973, p. 168, tradução nossa)<sup>81</sup>.

Dessa maneira, podemos compreender, com as palavras de Krupskaia, que para se desenvolver a criança necessita interagir com outras pessoas. Para a autora, somente em uma vida coletiva as crianças poderão ser participantes e desenvolver-se. Para tanto, de acordo com Krupskaia (19--), devemos desenvolver a consciência das crianças por meio dos livros, daí a necessidade de criar novas bibliotecas infantis para ampliar as leituras das crianças. Reforça que é preciso selecionar livros para essas bibliotecas escolares levando em consideração as inquietudes e os interesses das crianças. Por outro lado, destaca que, mesmo com esse nível de organização, é necessário e importante que as crianças tenham liberdade para escolher o que querem ler: “Não se deve cuidar excessivamente das crianças. Há que se dar certa liberdade para eleger e a possibilidade de manifestar sua iniciativa” (KRUPSKAIA, 19--, p. 94, tradução nossa)<sup>82</sup>.

Krupskaia (1973), no artigo publicado em 1927, intitulado “Quando à questão sobre avaliação do livro infantil”, pontua que os livros e materiais devem ser definidos de acordo com a idade da criança, pois apesar de defender a liberdade para a escolha dos livros de leitura, atesta que cada idade tem sua especificidade. Defende que os livros de literatura infantil não devem ser tendenciosos e devem desenvolver o interesse e a curiosidade das crianças, bem como fortalecer seu desenvolvimento mental, social e coletivo.

Este livro não deve ser seco ou obviamente tendenciosa; deve despertar o interesse nas crianças, atrair, despertar suas mentes, eles ajudam a desenvolver instintos sociais, a tendência para a vida coletiva. Criança Livro deve dar imagens brilhantes para a criança a ser uma fonte de alegria, ajudá-lo a compreender a vida em torno

---

<sup>81</sup> *Esto no significa, por supuesto, que se debe excitar, estimular constantemente a los niños, poner sus nervios de punta u obligarlos de cualquier forma a “experimentar” algo. Para que el área emocional del niño se desarrolle normalmente, este necesita d eun ambiente tranquilo, exactamente igual que si se trata de desarrollo mental. No existe nada más nocivo que convertir la vida de los niños en una serie interminable de festejos, espectáculos, presentaciones, etc. Esto es una parte, por la otra, también las emociones aisladas pueden tener un efecto negativo, ya que conmocionan todo su organismo (KRUPSKAIA, 1973, p. 168).*

<sup>82</sup> *No se debe tutelar excessivamente a los niños. Hay que darles cierta libertad para elegir y la posibilidad de manifestar su iniciativa (KRUPSKAIA, 19--, p. 94).*

dele, os fenômenos da natureza e as relações entre as pessoas (KRUPSKAIA, 1973, p. 344, tradução nossa)<sup>83</sup>.

Em concordância com a autora, o livro infantil deve trazer imagens belas, ser para as crianças uma fonte de alegria, ajudá-las a compreender a vida que as rodeia, os fenômenos da natureza e as relações entre as pessoas. Para a autora, “é necessário trabalhar na criação de uma literatura infantil, vinculando o trabalho com as observações dos interesses da criança atual, e com esses requisitos elaborar o livro” (KRUPSKAIA, 1973, p. 345, tradução nossa)<sup>84</sup>.

Krupskaia (1973, p. 344, tradução nossa) alerta que:

É para nós inaceitável literatura defendendo a passividade, o conformismo com o mal, uma paciência infinita, inclinação entre a riqueza, admiração pela aparência, pela força. É inaceitável e um livro que está mergulhada em uma moralidade servil ou aristocrático<sup>85</sup>.

Ainda nesse artigo, em relação à avaliação do livro infantil, a autora faz uma observação relevante sobre os contos de fadas ao escrever:

Consideramos contos de fadas prejudiciais porque impedem a criança de compreender o seu entorno, desenvolvem superstições e agem com seus nervos, provocando temor, alimentando uma fantasia doentia e embotamento do senso de realidade (KRUPSKAIA, 1973, p. 345, tradução nossa)<sup>86</sup>.

Nesse sentido, destaca que para atenderem à idade da criança, os livros infantis podem ser divididos nos seguintes grupos: 1) livros para crianças de 3 a 4

---

<sup>83</sup> *Este libro no debe ser seco o evidentemente tendencioso; debe despertar interés en los niños, atraerlos, despertar sus mentes, coadyuvar a desarrollar en ellos instintos sociales, la tendencia a la vida en colectivo. El libro infantil debe dar imágenes brillantes, ser para el niño una fuente de alegría, ayudarle a comprender la vida que le rodea, los fenómenos de la naturaleza y las relaciones entre las personas* (KRUPSKAIA, 1973, p. 344).

<sup>84</sup> *Es necesario trabajar en la creación de una literatura infantil, vinculando este trabajo con la observación de los intereses del niño actual, procedente de diferentes capas sociales, con sus requisitos hacia el libro* (KRUPSKAIA, 1973, p. 345).

<sup>85</sup> *Es para nosotros inaceptable la literatura que propugna la pasividad, el conformismo con el mal, la paciencia infinita, la inclinación entre la riqueza, la admiración por la apariencia, por la fuerza. Es inaceptable e un libro que esté impregnado de una moral servil o señorial* (KRUPSKAIA, 1973, p. 344).

<sup>86</sup> *Consideramos nocivos los cuentos de hadas, porque impiden al niño comprender lo que le rodea, desarrollan las supersticiones y actúan sobre sus nervios, provocando el temor, alimentando una fantasía malsana y embotando el sentido de la realidad* (KRUPSKAIA, 1973, p. 345).

anos; 2) livros para crianças de 5 a 7 anos; 3) livros para crianças de 8 a 10 anos; 4) livros para adolescentes. O escritor deve conhecer as crianças e o ambiente concreto em que vivem e saber ver a vida com os olhos de uma criança (KRUPSKAIA, 1973).

Ao tratar da importância dos livros de literatura infantil e da relevância de se definir quais livros os educadores devemos apresentar aos escolares, Krupskaja (1973), em seu artigo intitulado “Que livros necessitam nossas crianças”, publicado em 1932, aponta:

O livro infantil é um fator importante na educação. Tentamos educar, homens e mulheres multilateralmente desenvolvidos, conscientes e construtores especializados da sociedade comunista. [...] O livro representa uma faca de dois gumes: pode desempenhar um papel organizacional importante e pode desempenhar um papel desorganizacional negativo; pode ajudar a desenvolver uma visão de mundo materialista, mas também pode ajudar a formar uma visão idealista do mundo; pode educar um coletivista, mas também pode ser um individualista com uma psicologia pequeno burguesa mesquinha. Isto é o mais importante (KRUPSKAIA, 1973, p. 356, tradução nossa)<sup>87</sup>.

Dessa maneira, podemos compreender que o livro de literatura infantil é de suma importância para promover o desenvolvimento dos escolares, não devendo ser utilizado banalmente, e sim com intencionalidade. Daí a relevância da escolha, ou seja, da definição de qual livro é adequado a ser trabalho com as crianças de acordo com sua idade e nível de ensino. Cabe salientar que nesse processo de definição de materiais didáticos, nós, educadores devemos conhecer diferentes expoentes da literatura, tendo em vista que os escritores ao cumprir o ato da escrita deixam implícita sua concepção de homem e de sociedade. Sobre isso, Krupskaja (1973, p. 358, grifo da autora, tradução nossa) escreve:

O escritor deve conhecer as crianças, conhecer o ambiente específico em que vivem, aprender a ver a vida através dos olhos de

---

<sup>87</sup> *El libro infantil es un factor importantísimo de educación. Tratamos de educar, formar de la generación que crece, hombres y mujeres multilateralmente desarrollados, constructores conscientes y hábiles de la sociedad comunista. [...] El libro representa un arma de dos filos: puede desempeñar un importantísimo papel organizador y puede jugar un papel importantísimo de desorganizador; puede contribuir a desarrollar una concepción materialista del mundo, pero también puede coadyuvar a forma una concepción idealista del mundo; puede educar a un colectivista, pero también puede formar un individualista con una sicología mezquina, pequeño burguesa. Esto es lo más importante* (KRUPSKAIA, 1973, p. 356).

uma criança. Involuntariamente vêm à mente as palavras de Karl Marx que, na **Introdução à Crítica da Economia Política**, escreveu: ‘Talvez em todos os tempos não reviver a natureza da criança seu próprio caráter em seu direito natural?’ (KRUPSKAIA, 1973, p. 358, grifo da autora, tradução nossa)<sup>88</sup>.

A autora completa:

Escritores Infantis devem estudar cuidadosamente as formas da velha história, alterar suas configurações, tendo em conta a realidade atual e tornar dessa forma fabulas renovadas, o novo conteúdo comunista. Isso não é fácil de fazer, mas deve-se fazer. Para nós são completamente inaceitáveis contos místicos, histórias terríveis que provocam traumas na mente, na psique infantil (KRUPSKAIA, 1973, p. 361, tradução nossa)<sup>89</sup>.

Ao refletirmos sobre as palavras da autora, compreendemos que o trabalho com Literatura Infantil não é e não pode ser algo isolado. Nós, educadores devemos planejar e sistematizar estratégias para contar histórias às crianças, desde a escolha de expoentes literários, a organização do ambiente e a narração. Para Lucas (2011, p. 100),

[...] podemos afirmar que a literatura tem muitas funções, entre elas as de informar, educar, entreter, persuadir, comunicar, e expressar uma opinião ou ideia. Além disso, com a prática da leitura de literatura o indivíduo adquire conhecimentos diversos que podem torná-lo uma pessoa capaz de melhor expressar-se, seja oralmente seja por escrito, e de relatar suas experiências, contar uma história ou simplesmente, ao chegar em casa, contar como foi o seu dia.

No que se refere à Educação Infantil, Krupskaia (1973) salienta que devemos atentar para o que ela chama de “exemplo vivo” em seu discurso pronunciado na Conferência de Métodos Pré-Ecolares de toda a Rússia, em 1936. A pedagoga destaca a importância de se dar exemplos para os escolares, seja para a realização

---

<sup>88</sup> *El escritor debe conocer a los niños, conocer el ambiente concreto en que viven, saber ver la vida con los ojos del niño. Involuntariamente, nos vienen a la memoria las palabras de C. Marx quien, en la **Introducción a la crítica de la Economía Política**, escribió: “Acaso en cada época no revive en la naturaleza del niño su propio carácter en su verdad natural?” (KRUPSKAIA, 1973, p. 358, grifo da autora).*

<sup>89</sup> *Los escritores infantiles deben estudiar con sumo cuidado las formas del viejo cuento, cambiar su configuración, teniendo en cuenta la realidad actual y fundir en estas formas fabularias renovadas, el nuevo contenido comunista. Esto no es fácil de hacer, pero hay que hacerlo. Para nosotros son completamente inaceptables los cuentos místicos, terribles, que provocan traumas en la mente, en la siquis infantil (KRUPSKAIA, 1973, p. 361).*

de uma atividade, seja para o ensino de uma brincadeira: “Levando em conta a particularidade dessa idade, deve ser mostrado como falar com eles, de modo que desperte sua ansia de atividade, cada palestra culmina com uma ação de sua parte, está ligada com o jogo; que o que conta cativar e entreter as crianças” (KRUPSKAIA, 1973, p. 263, tradução nossa)<sup>90</sup>.

Depreendemos desses ensinamentos que crianças da Educação Infantil necessitam de exemplos para constituir sua prática, cabendo a nós, professores dar-lhes esses exemplos. Como educadores, devemos dar atenção especial à nossa conduta, devemos falar, portar e nos vestir adequadamente, tendo em vista que se o professor não tem esse nível e rigor em sua forma de agir perante os escolares, como poderá ensiná-los ou cobrar deles tal postura? Nos termos da autora,

[...] A criança será sempre imitar alguém: seu irmão mais velho, mais forte, mais inteligente parceiro, mãe, pai, etc. Ele muitas vezes imita o que não precisa ser imitado, do nosso ponto de vista, mas que, no entanto, conseguiu tirar o seu interesse. A imitação para a criança é uma necessidade, pois é a própria criação. Isto também se manifesta na personalidade da criança. Para um adulto, a imitação, que muitas vezes absurdo; para a criança, isto significa uma obra em que ele vai tentar sua mão. É claro que esta é apenas uma fase de transição (KRUPSKAIA, 1973, p. 87, tradução nossa)<sup>91</sup>.

Krupskaia (1973) registra ainda que para a criança se desenvolver da melhor maneira possível é necessário cuidar de sua saúde, sendo preciso garantir que estejam bem alimentadas e higienizadas, pois sem as condições mínimas de vida não é possível desenvolverem-se plenamente. Essa questão nos faz refletir acerca do debate sobre o cuidar/ educar. Destacamos que essa é mais uma contribuição excepcional de Krupskaia para pensarmos nosso contexto atual. Há pesquisadores que afirmam que as Instituições Educativas devem educar e que o cuidar deve ficar a cargo da família; entretanto, no estudo da obra de Krupskaia compreendemos que

---

<sup>90</sup> *Teniendo en cuenta esta particularidad de la edad, hay que mostrar cómo se debe hablar con ellos de forma que se despierte su ansia de actividad, que cada charla culmine con una acción de su parte, se vincule con el juego; que lo que se cuente cautive y entretenga a los pequeños* (KRUPSKAIA, 1973, p. 263).

<sup>91</sup> *[...] El niño siempre va a imitar a alguien: a su hermano mayor, al compañero más fuerte e inteligente, a la madre, al padre. Él imita frecuentemente lo que no requiere ser imitado desde nuestro punto de vista, pero que, sin embargo, ha logrado llamar su interés. La imitación para el niño constituye una necesidad como lo constituye la creación propia. En esto también se manifiesta la personalidad del niño. Para un adulto, la imitación, resulta frecuentemente absurda; para el niño esta significa un trabajo en el cual él va probar sus fuerzas. Claro está, esto es solamente una etapa transitoria* (KRUPSKAIA, 1973, p. 87).

esses dois aspectos ocorrem simultaneamente, considerando que para educar, para ensinar e para que o escolar aprenda é preciso que este tenha condições de higiene e saúde. Como uma criança que não possui as mínimas condições de higiene e saúde pode aprender determinado conteúdo se não estiver bem alimentada ou higienizada? Esses fatores são fundamentais para o desenvolvimento dos escolares.

Finalizamos com textos de Krupaskaia que nos permitem desenvolver a última seção desta dissertação. Na sequência, discorreremos sobre as contribuições da obra da autora para pensarmos a Educação Infantil na atualidade.

#### **4 KRUPSKAIA: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE**

Em seção anterior, descrevemos a trajetória e os desafios enfrentados por Krupskaia em defesa de uma nova educação, a fim de formar o novo homem comunista em meio às lutas econômicas e políticas do cenário soviético revolucionário. Refletimos acerca da concepção de educação de Krupskaia e verificamos que se harmoniza com a concepção de homem e de sociedade que defendia, com base nos pressupostos da Ciência da História, fundamentada por Karl Marx e Friedrich Engels.

Vimos que para transformar a sociedade capitalista vigente da época de Kupiskaia em uma sociedade socialista era necessário transformar os homens, e isso só seria possível por meio da educação. A escola era fundamental nesse processo e por isso deveria oferecer aos escolares as bases do comunismo, como ensinar a trabalhar no coletivo, a formar homens críticos e capazes de entender e analisar as questões do mundo que os rodeavam.

Discorreremos também sobre algumas proposições de Krupskaia acerca do Jardim de Infância, à sua contribuição para pensarmos na rotina das Instituições Educativas, na definição de materiais a serem apresentados e trabalhados com as crianças, na importância da saúde e higiene dos escolares para o processo de ensino e aprendizagem, e também na relevância do professor, tendo em vista que este é, por vezes, o único exemplo que as crianças possuem. Essas questões serão retomadas nesta seção, a fim de relacionarmos as proposições de Krupskaia, escritas naquele período revolucionário, com o contexto atual da Educação Infantil. Ao relacionar passado e presente, buscamos ter clareza das contribuições dos escritos de Krupskaia para tratarmos a Educação Infantil na atualidade.

Sendo assim, em um primeiro momento tratamos sucintamente de aspectos históricos e da importância da Educação Infantil para compreendermos esse nível de ensino como fundamental para o desenvolvimento das crianças. Em um segundo momento, discorreremos sobre a formação de professores no processo de ensino e aprendizagem considerando as contribuições de Krupskaia.

#### 4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Para alcançarmos o objetivo central desta pesquisa, que é identificar as contribuições da obra de Krupskaja para pensarmos a Educação Infantil na atualidade, julgamos ser necessário descrever como ocorreu o processo de consolidação das primeiras instituições de Educação Infantil no cenário mundial. Com essa compreensão, esperamos ter a possibilidade de perceber como essas instituições educativas eram organizadas, o que nos permite compreender elementos da Educação Infantil na atualidade.

Por um período extenso, a educação e o cuidado para com as crianças eram responsabilidades da família ou do grupo social ao qual ela pertencia. Segundo a pesquisadora Maria Isabel Edelweiss Bujes (2001)<sup>92</sup>, durante um bom período da humanidade não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar essa responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual esta fazia parte: “Isso nos permite dizer que a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar a família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história” (BUJES, 2001, p. 13).

É no início do século XVIII que se firmam as primeiras inquietações com a educação das crianças pequenas, resultantes da mudança de atitudes que as famílias tiveram no momento em que passaram a considerar a criança com suas especificidades, pois até então a criança era vista e tratada como um adulto em miniatura.

Com o desenvolvimento do conceito de infância e com essa nova maneira de perceber a criança, mudaram-se as atitudes, os ensinamentos e os cuidados para com os pequenos, acarretando mudanças no quadro educacional. Desenvolveram-se, então, preocupações relativas à educação de crianças de primeiros meses a seis anos de idade.

---

<sup>92</sup> Maria Isabel Edelweiss Bujes é Licenciada em Pedagogia (UFRGS), Mestre em Educação (PUCRS), Doutora em Educação (UFRGS). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA e Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS (aposentada), participando dos Grupos de Pesquisa Cultura e Educação (Ulbra) e GEIN (UFRGS). Atua na linha de pesquisa “Infância, juventude e espaços pedagógicos” (PPGEdu/ ULBRA).

Em consonância com as pesquisadoras Miriam Abramovay<sup>93</sup> e Sonia Kramer<sup>94</sup>, historicamente a necessidade da pré-escola aparece como reflexo das transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram na Europa, especialmente na França, a partir do século XVIII. Dessa maneira, desenvolveram-se as creches, que possuíam inicialmente caráter assistencialista. As primeiras creches visavam afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista lhes impunha. Estas serviam ainda de guardiãs de crianças órfãs e dos filhos de trabalhadores (KRAMER, 1991).

As creches e pré-escolas foram instituídas depois das escolas, e seu aparecimento tem sido muito associado ao trabalho materno fora do lar, com o advento da Revolução Industrial. Sobre isto Bujes (2001, p. 15) reforça:

O que se pode notar [...] é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Nesse âmbito, um dos “motivos” para a criação das creches e pré-escolas foi o fato de as mulheres terem, com a Revolução Industrial, adentrado ao mundo do trabalho assalariado e não terem como deixar os filhos pequenos, com idade de 0 a 6 anos, sozinhos, havendo então a necessidade de um local onde pudessem deixar seus filhos no período em que estivessem trabalhando.

---

<sup>93</sup> Miriam Abramovay, nascida em São Paulo (Brasil), foi durante 4 anos professora da Universidade Católica de Brasília e coordenadora do Observatório de Violência nas Escolas – Brasil, coordenou diversas pesquisas e avaliações da UNESCO e foi consultora do Banco Mundial e do UNICEF. É autora e co-autora de vários livros e inúmeros artigos nas áreas de educação, ciências sociais, gênero, violências nas escolas e juventudes. Atualmente é Coordenadora da Área de Juventude e Políticas Públicas da FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais); Coordenadora do Projeto “Violência e convivência nas escolas brasileiras”, parceria da FLACSO, MEC e OEI; Coordenadora da Pesquisa: “Juventudes em Comunidades de UPP-Rio de Janeiro” (parceria FLACSO/BID); Membro da Rede Iberoamericana de Infância e Juventude da CLACSO (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais); Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Juventudes, Identidades e Cidadania (NPEJI/UCSAL – Grupo cadastrado no CNPq).

<sup>94</sup> Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio. Suas principais obras são: **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993a. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993b; **História de professores**. São Paulo: Ática, 1996; **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

A preocupação com as crianças, filhas das mulheres inseridas na esfera produtiva, remete-se ao final do século XIX, quando a creche começou a ser pensada como uma instituição feita somente para as mulheres que precisavam trabalhar e não tinham condições de dedicar-se, em tempo integral, aos cuidados com a prole no ambiente doméstico (CIVILLETI, 1991 *apud* BARBOSA, 2006, p. 27).

Segundo Kuhlmann Júnior (2001), há registros de que a primeira instituição de educação para crianças dos primeiros meses a 6 anos de idade, com esse caráter mais educacional, foi fundada por Oberlin no ano de 1769, na França, mais precisamente na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, chamada de “escola de principiantes” ou “escola de tricotar”. Nessa escola, a criança deveria perder os maus hábitos, adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, e ainda conhecer as letras minúsculas, soletrar e pronunciar as palavras corretamente.

Em 1816, Robert Owen se tornou industrial e ficou conhecido como socialista utópico, e criou em New Lanark, na Escócia, uma escola que recebia alunos desde a idade em que podiam andar até os 25 anos. Nesse local, funcionava a fábrica em que Owen era diretor. A proposta de Owen consistia no fato de que, ao invés de forçar as crianças a acreditar, elas deveriam receber uma descrição clara e exata dos objetos e caracteres que a rodeavam e seriam ensinadas a julgar e a raciocinar corretamente, de modo a distinguir as verdades gerais e as afirmações falsas; dessa maneira, julgava-se que elas estariam mais bem instruídas. Nessa escola, as crianças aprendiam lições sobre objetos e a natureza, realizavam exercícios de evolução militar, de danças de grupo e de canto coral (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

No ano de 1826, na França, a marquesa de Pastoret, juntamente com as madames Mallet e Millet, com o apoio do prefeito do 12º Distrito de Paris, Jean-Marie Denys Cochin, criaram a *Salles d' Asile*. Essa sala de asilo francesa tinha como finalidade prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças.

A ideia de que as creches em um primeiro momento tinham caráter assistencial, ou seja, de cuidar, alimentar, higienizar e proteger as crianças dos perigos ganha novo sentido durante o século XIX, pois se atribui à pré-escola uma nova função, mais relacionada à ideia de “educação” do que a de assistência.

Vale citar Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), grande influente para a estruturação do pensamento educacional do século XIX. Esse pesquisador, no entendimento de Almeida (2002), era considerado o “educador da humanidade”, pois buscou unir o homem a sua realidade histórica. No que diz respeito ao sistema pedagógico proposto por Pestalozzi, Almeida (2002, p. 6, grifo da autora) enuncia:

O sistema pedagógico de Pestalozzi tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. Foi considerado um dos precursores da educação nova que ressaltou a importância de se psicologizar a educação e defini-la em função das necessidades de crescimento e desenvolvimento da criança. Há que se destacar, também, que seu projeto educativo tinha a ‘intuição’ como fundamento básico para se atingir o conhecimento. Assim sendo, a educação se fundamenta na **‘arte de conduzir as crianças de intuições superficiais e fragmentárias a intuições sempre mais claras e distintas’**.

Salientamos também que, na Alemanha, Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) contribuiu grandemente para a educação ministrada nas instituições de Educação Infantil. Ele, que nasceu em 1782 e faleceu em 1852, pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas por meio dela solidificar a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada. Em 1840, inaugurou seu Jardim de Infância, denominado *kindergarten* (em alemão, *kind* significa criança e *garten* significa jardim), destinado às crianças menores de seis anos de idade (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

Almeida (2002) destaca uma figura de suma importância na história dessas instituições educativas: Maria Montessori (1870-1952), que se envolveu com a educação das crianças no ano de 1907, quando fundou, em Roma, a *Casa dei Bambini* para abrigar, aproximadamente, cinquenta crianças normais carentes, filhas de desempregados. Nessa casa-escola, Montessori realizou várias experiências que deram sustentação a seu método, fundamentado em uma concepção biológica de crescimento e desenvolvimento. Por ser médica, preocupou-se com o biológico, contudo não deixou de lado os aspectos psicológicos e o social (ALMEIDA, 2002).

Fazemos também referência a Celestin Freinet (1896-1966), educador francês considerado um revolucionário. Suas técnicas (texto impresso, a

correspondência escolar, texto livre, a livre expressão, o aula-passeio, o livro da vida) faziam sentido em um contexto de atividades significativas, que possibilitavam às crianças sentirem-se sujeitos do processo pessoal de aquisição de conhecimentos. Conforme Almeida (2002), Freinet entendia que o dinamismo, a ação estimulavam as crianças a buscar esse conhecimento, multiplicando seus esforços em busca de uma satisfação interior.

Ao compreendermos esse processo de edificação das primeiras instituições de Educação Infantil no contexto internacional, fica-nos claro que essas instituições, em sua maioria, tinham como objetivo principal cuidar das crianças pequenas, ou seja, tinham mesmo o caráter assistencialista, no sentido de dar assistência aos filhos da classe trabalhadora. Entretanto, também percebemos que houve muitos educadores preocupados com o desenvolvimento das crianças pequenas e com seus estudos e pesquisas contribuíram para a disseminação dessas instituições em diversos países.

Sentimos a necessidade de descrever e refletir sobre a realidade brasileira, buscando alguns acontecimentos que marcaram a Educação Infantil em nosso país com o intuito de compreender como se deu a composição dessas instituições no início da história. De acordo com Ruiz (2011), a creche no Brasil institui-se no final do século XIX em decorrência do processo de industrialização e urbanização por que vivenciava o país.

Tratando dessa questão, Faria (1997) afirma que no Brasil a creche é construída de forma peculiar, pois nos países europeus ela foi proposta em função do trabalho industrial feminino. Assim, as creches populares foram criadas com o objetivo não só de atender as operárias industriais, mas também os filhos das escravas que trabalhavam como empregadas em residências de pessoas com padrão de vida abastado.

Kramer (1991) destaca que as primeiras iniciativas no Brasil destinadas à criança pequena partiram de higienistas e se dirigiram contra a taxa de mortalidade infantil. Em sua maioria, estes se preocupavam com questões de alimentação, higiene e segurança física das crianças. Esse atendimento partia de grupos privados como médicos, associações de damas beneficentes etc. Ressalta o autor que o higienismo constitui um forte movimento, ao longo do século XIX e início do século XX, diante dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de

saúde dos adultos, e tendo em vista a disseminação de novos conhecimentos e técnicas provenientes do avanço da ciência (RUIZ, 2011).

Kramer e Souza (1991) afirmam que, até o início da República, muito pouco se fazia no Brasil em relação à criança de 0 a 6 anos, tanto em termos de proteção jurídica como de alternativas de atendimento. Na concepção das autoras, o que faltava era interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente pela criança pobre. E no século XX, com o intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao “problema da criança”, alguns grupos filantrópicos começaram a atuar.

Nesse sentido, podemos perceber, mais uma vez, o caráter assistencialista desse nível de educação. Para refletirmos sobre essa questão, podemos nos reportar à chamada “Roda dos Expostos” ou “Roda dos Excluídos”, onde eram colocados os bebês abandonados pelas famílias. Os locais eram compostos por uma forma cilíndrica, dividida ao meio, fixados nas janelas das casas de misericórdia, e quando uma pessoa deixava a criança na “roda”, puxava uma corda para avisar à rodeira, e sua identidade era preservada (PASCHOAL, 2010). A “Roda dos expostos” foi a primeira instituição destinada ao atendimento de crianças no Brasil. Essa roda de assistência à infância permaneceu no Brasil por muito tempo, fazendo parte da Colônia, do Império e da República, sendo extinta no século XX, e o Brasil foi o último país a abolir esse sistema, no ano de 1950 (MARCILIO, 2001).

Ao entendermos a composição e os objetivos da roda de assistência, percebemos como foi o caráter das primeiras instituições destinadas às crianças no Brasil, exclusivamente assistencialistas. Essas instituições, porém, trouxeram grande contribuição para as crianças órfãs, tendo em vista que durante quase um século atenderam crianças abandonadas, destinadas à morte.

Ruiz (2011) alega que as iniciativas privadas apareceram com o fito de minimizar o índice de mortalidade infantil; recebiam auxílio do Estado e ofereciam um atendimento voltado às questões de higiene, cuidados físicos e alimentação. Dessa forma, se pretendia com esse atendimento amenizar as tensões e crises sociais provocadas pelo próprio sistema econômico.

A responsabilidade para o cuidado com as crianças era vista como do próprio indivíduo:

A responsabilidade pela criação e manutenção de locais para os cuidados com as crianças não era vista como uma questão social; culpa-se, literalmente, o indivíduo por sua própria condição de vida e por sua incapacidade em prover os cuidados necessários a sua prole [...]É a partir de 1920 que a criança pobre passa a ser tutelada pelo Estado, através da criação de dois códigos de menores de 1927 e 1979 e da criação de diversos órgãos de amparo assistencial e jurídico: do Juizado de Menores em 1923, Departamento Nacional da Criança e do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) em 1941, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1946, Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) em 1953, Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) em 1964. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, que só foi desmembrado em 1953. Este Ministério criou em 1940 o Departamento Nacional da Criança (DNCr), destinado a proteção materno-infantil, incluindo o atendimento ao pré-escolar e, além de outras atribuições, regulamentava o atendimento de crianças em creche, através do estabelecimento de normas e funcionamento para essa instituição, ou seja, exercia funções normativas (RUIZ, 2011, p. 7).

Dessa maneira, no final dos anos 1970, desenvolveram-se as creches comunitárias como forma de organização popular, em busca do direito à creche. Ruiz (2011) enuncia que essas creches, também chamadas de creches domiciliares, consistiam no fato de uma mulher tomar conta, em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalhavam fora. Todavia, pela falta de estrutura das residências, do grande número de crianças atendidas e da precariedade das condições higiênicas e materiais muitas crianças morriam nesses ambientes.

Em 1979, no Brasil, foi desenvolvido o Movimento de Luta por creches, basicamente composto por mulheres operárias que reivindicavam creches para poder trabalhar fora para aumentar a renda familiar. Depois de muita pressão, o Estado começou a responder com a criação de diversas creches, com vagas destinadas às crianças pobres.

Na década de 1980, intensificou-se a expansão da rede de creches públicas no Brasil, ligada à pressão dos movimentos populares mais fortes em determinadas regiões da periferia. Dentre esses movimentos, Ruiz (2011) destaca o movimento Luta por Creches, a Pastoral do Menor, além das Sociedades Amigos de Bairros. Rosemberg (1989) assinala que no período pré-eleitoral, quando se estabeleciam as eleições diretas para o governador, a promessa de construção de creches se fazia presente na pauta das promessas eleitorais.

A alegação muito presente em relação à criação de creches era a de que sua instalação era muito cara, os custos de manutenção altos, e por isso afirmava-se que o melhor era incentivar a participação de setores privados, e que o Estado contribuiria indiretamente através de convênios.

Em decorrência da mobilização popular e política do final dos anos 1970 e durante os anos de 1980 em prol da mudança da ordem repressora para a institucionalização democrática foi possível a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento à educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado (RUIZ, 2011).

Após a Constituição Federal de 1988 ter afirmado como dever o Estado garantir a oferta de creche e a pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Tomou-se por orientação que as instituições deveriam não apenas cuidar das crianças, mas desenvolver um trabalho educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) lei n. 9.394/96 caracteriza a Educação Infantil (creche e pré-escola) como primeira etapa da Educação Básica. Segundo essa legislação, a creche deve atender as crianças de zero até três anos de idade e a pré-escola, as crianças de 4 a 6 anos de idade (RUIZ, 2011, p. 10).

Ruiz (2011) sublinha ainda que a creche ainda era oferecida pelas secretarias de Assistência Social e só passaram a fazer parte do setor da educação com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Essa Lei passa a reconhecer a creche como uma instituição também educativa, cuja concepção opõe-se à tradicional visão da creche destinada ao atendimento da criança pobre com funções assistencialista, presente desde o seu surgimento.

Com a aprovação da LDBEN de 1964, e na Constituição Federal de 1988 foram criados alguns documentos que tratam de questões relativas à Educação Infantil. Destacamos: “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998a) e “Subsídios para o credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998b), no sentido de regular o funcionamento das instituições de educação infantil e com a proposta de garantir qualidade no interior dos centros de Educação Infantil.

Notamos significativo avanço no tocante aos direitos da criança pequena. Ao refletirmos sobre o desenvolvimento das instituições educativas infantis no país, percebemos que foi um processo complexo, e que mesmo o desenvolvimento das

creches atrelado aos interesses burgueses, estas só se desenvolveram após movimento e luta da classe trabalhadora.

No que se refere à importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, Krupskaja escreveu um artigo intitulado “A família e a escola” (1913) em resposta ao livro escrito por Hellen Kay, no qual esta última afirma que os Jardins Infantís deveriam ser extintos, pois em nada favoreciam o desenvolvimento dos escolares, e que a família por si só conseguiria desenvolver as crianças. No artigo de Krupskaja publicado em 1913, a autora se contrapõe à opinião de Hellen Kay ao afirmar que é de suma importância que a criança se relacione com outras crianças, que conheça o mundo a sua volta, pois nem sempre a família tem disponibilidade integral para ensinar seus filhos. Nas palavras de Krupskaja (1973, p. 89, tradução nossa):

Hellen Kay é igualmente errada ao pensar que o fator principal na educação, dentro da família, é o conhecimento da personalidade da criança e do fato de tratá-lo de acordo com esta personalidade. Isto certamente não é sem importância. Mas é muito mais importante no processo educacional, o modo de vida da família. Se os membros da família são pessoas sensíveis e delicadas, se eles têm interesses sociais mais amplos, se os grupos de trabalho em uma junção familiar, então a família influencia favoravelmente a criança. Mas se a família leva uma vida ociosa, se trata-se apenas com os prazeres, se eles estão fora dos grandes ideais e egoísmo prevalece infernal, nada vai ajudá-lo a uma criança [...] <sup>95</sup>.

Dessa forma, compreendemos que as instituições educativas se configuram em espaços onde as crianças, ao se relacionarem com outras crianças, conhecem e aprendem muito mais sobre o mundo circundante e essas vivências, por seu turno, promovem a ampliação do vocabulário, a organização do pensamento, além de desenvolver a atenção, a memória e a afetividade.

---

<sup>95</sup> *Hellen Kay se equivoca igualmente cuando piensa que el factor principal en la educación, en el seno de la familia, es el conocimiento de la personalidad del niño y el hecho de tratarlo de acuerdo a esta personalidad. Esto, indudablemente, le carece de importancia. Pero es mucho más importante en el proceso educativo, el modo de vida familiar. Si los miembros de la familia son personas sensibles y delicadas, si estos poseen amplios intereses sociales, si el trabajo agrupa a la familia en una unión amistosa, entonces la familia influye favorablemente en el niño. Pero si la familia lleva una vida ociosa, si se ocupa solamente de los placeres, si son ajenos los grandes ideales y predomina un egoísmo infernal, en nada ayudará la personalidad del niño (KRUPSKAJA, 1973, p. 89).*

Na sequência, discorreremos sobre como a obra de Krupskaia nos auxilia a pensar e fundamentar nossa ação pedagógica na Educação Infantil na atualidade e em como a formação dos professores se torna essencial nesse processo.

#### 4.2 KRUPSKAIA: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA CONSIDERAR A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

Como assinalamos, o processo de instauração da Educação Infantil foi algo complexo e que enfrentou diversos desafios para se configurar como etapa essencial para o desenvolvimento da criança. Atualmente, esse nível de ensino está assegurado na LDBEN nº. 9.694/96 e na Constituição Federal de 1988. Nós, na função de educadores devemos compreender o que é a Educação Infantil e qual seu papel no desenvolvimento dos escolares. Nesse sentido, recorreremos a Krupskaia (1973, 19--), que tece considerações que servem como subsídios teórico-metodológicos para pensarmos no momento de elaboração de nossa ação pedagógica.

Anunciamos, no item 3.3 desta pesquisa, a relevância atribuída por Krupskaia aos Jardins de Infância para o desenvolvimento da criança, justificando que o convívio familiar por si só não promove o desenvolvimento necessário para a formação plena do indivíduo, sendo necessário o convívio em sociedade, o estabelecimento de relações com o outro, a socialização de experiências. A autora argumenta:

Finalmente, uma última tarefa dos jardins de infância, esta importante tarefa: dar às crianças uma gama de emoções comuns. As emoções coletivas deixam na criança uma marca para a vida. O fato de ouvir uma história juntos, a participação em grupos em uma festa, qualquer emoção, alegria, ou tristeza comum, se ligam muito para as crianças, se relacionar, deixam a sua marca para a vida. Os centros de atendimento devem oferecer às crianças essas emoções comuns que ligam as crianças, fazê-los felizes (KRUPSKAIA, 1973, p. 131, tradução nossa)<sup>96</sup>.

<sup>96</sup> *Por fin, una última tarea de los círculos infantiles, tarea esta de suma importancia: brindar a los niños toda una serie de emociones comunes. Las emociones colectivas en la edad infantil dejan una huella para toda la vida. El hecho de oír en conjunto una narración, la participación en grupos en una fiesta, cualquier emoción, alegría, o pena común, unen mucho a los niños, los relacionan, dejan su huella para toda la vida. Los círculos infantiles deben ofrecer a los niños esas emociones conjuntas, que unen a los niños, que los hacen alegres (KRUPSKAIA, 1973, p. 131).*

Para tanto, faz-se necessário que as instituições educativas estejam organizadas de uma forma tal que todo o espaço desenvolva nos escolares tais emoções e sentimentos. Cabe destacar a importância da organização do espaço e da rotina escolar. Em relação a essa questão, Chaves (2010, p. 69) destaca:

[...] a rotina e a organização do tempo e do espaço só se justificam se forem, de fato, plenas de práticas educativas promotoras de desenvolvimento, em que brincar e aprender figurem como os objetivos principais das unidades escolares. Consideramos que, se nas salas e nos espaços ocupados por crianças apresentarmos com intencionalidade educativo as mais diversas cores, formas, letras, números, brinquedos e brincadeiras – possíveis de serem identificados em músicas e histórias –, isso pode se apresentar como referência e modelo para uma infância que se mostra empobrecida neste início de século XXI.

Em relação à organização dos espaços nos Jardins de Infância, Krupskaja (1973, p. 133, tradução nossa) faz uma reflexão importante sobre o contexto soviético, mas que se aplica aos dias atuais:

No centro das grandes cidades existem casas com jardins enormes, que antes pertenciam aos "mestres" e que em seu tempo foram apreendidos juntamente com hotéis e casas destes "senhores". Mas estes jardins não foram adaptadas para as crianças. E quanta alegria e saúde estes proporcionariam a esses meninos. É necessário, sem demora, tomar jardins existentes em cada parte da cidade e adaptá-los para as crianças. Os adultos podem sentar-se e passear pelos jardins, à noite, quando as crianças são removidas para suas casas, mas de dia, eles devem pertencer às crianças<sup>97</sup>.

Nesse trecho do discurso intitulado "De novo acerca das crianças", escrito por Krupskaja em 1925, compreendemos a importância que a autora atribui aos jardins, onde as crianças possam estar em contato com a natureza, com as flores, com as borboletas e um local em que possam brincar<sup>98</sup>. Krupskaja (1973, p. 133) pondera:

<sup>97</sup> *En el centro de las grandes ciudades existen casas con inmensos jardines, que antes pertenecían a los "señores" y que en su tiempo fueron requisados conjuntamente con los hoteles y casas de dichos "señores". Pero esos jardines aún no han sido adaptados para los niños. Y cuánta alegría y salud les proporcionarían estos a los muchachos! Se piensa que es necesario, sin pérdida de tiempo, tomar los jardines existentes en cada reparto de la ciudad y adaptarlos para los niños. Los adultos pueden sentarse y pasear por estos jardines por las tardes, cuando los niños se hayan retirado hacia sus casas, pero por el día, ellos deben pertenecer a los niños* (KRUPSKAIA, 1973, p. 133).

<sup>98</sup> No que se refere aos Jardins, destacamos o Projeto de Iniciação Científica – PIBIC da acadêmica Heloísa Marques Cardoso Nunes, intitulado "Há jardins e flores para as crianças? Estudos iniciais sobre a organização do tempo e do espaço nas Instituições de Educação Infantil". Pibic orientado pela Dra Marta Chaves no período de 2013 a 2014.

“Além dos jardins [...] devemos organizar cantos infantis onde as próprias crianças são os proprietários”. Assim, entendemos a relevância das realizações das crianças e refletimos acerca de nosso contexto atual, tendo em vista que, quando entramos em uma sala de aula, verificamos que a decoração e os cartazes são feitos exclusivamente pelo professor, poucos são os trabalhos nos quais percebemos a participação dos escolares.

Nós, como educadores, devemos ressaltar a participação das crianças no que diz respeito à elaboração e composição dos materiais e de atividades, pois isso faz com que elas se sintam pertencentes à aquele espaço e conseqüentemente as incentiva a querer estar no ambiente educativo e a aprender, além de desenvolver a disciplina e responsabilidade.

Vigotski (2010b, p. 695), em seu texto denominado “Quarta Aula: a questão do meio na Pedologia”, esclarece que:

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere no desenvolvimento da personalidade e de suas características ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio neste caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento.

Nesse sentido, entendemos que, para o autor, o meio tem influência direta na constituição da personalidade e dos sentimentos da criança:

No meio existem essas formas ideais desenvolvidas, elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os primeiros passos que ela dá rumo à dominação da forma primária. E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio (VIGOTSKI, 2010b, p. 698).

Em concordância com o autor, acreditamos que o ambiente no qual as crianças se inserem, os objetos, livros, músicas, poemas, jogos e brincadeiras que ela vê, ouve e brinca influenciam sua maneira de compreender a vida e sua forma de agir. Sobre essa questão, Chaves (2011b, p. 54) salienta:

[...] organizar a rotina na instituição escolar, escolher as músicas, poesias e histórias que devem integrar permanentemente o trabalho das escolas de Educação Infantil requer, antes da organização do trabalho pedagógico propriamente dito, estudos e decisões coletivas.

Isto favorecerá a compreensão de que em todo tempo e em todos os espaços as instituições escolares devem estar repletas de coloridos e sons, em oposição às centenas de instituições nas quais os livros, brinquedos e CDs estão nos armários dos coordenadores e ou em algum lugar longe do alcance e do campo de visão das crianças (CHAVES, 2011b, p. 54).

Para que os espaços das instituições educativas sejam repletos de sentido e significado e para que desenvolvam sentimentos positivos nos escolares, o trabalho pedagógico deve se iniciar no planejamento e definição de materiais e recursos didáticos. Retomamos o discurso de Krupskaia, em que ela trata dos livros de literatura infantil e elenca os critérios na escolha de livros de literatura para os escolares. Inicialmente, a autora aponta que devemos considerar que a criança em idade pré-escolar necessita de atenção e cuidados especiais, pois não possui uma gama de vivências quanto um adulto:

O que é o pré-escolar?

É, acima de tudo, uma criatura extremamente inexperiente. Não sabe se a menina desenhada na folha pode fugir ou não; se o gato pode falar como um ser humano ou não; se os pássaros são geralmente azul e cães, verde. Para ele, o mundo é completamente desconhecido (KRUPSKAIA, 1973, p. 336, tradução nossa)<sup>99</sup>.

Dessa maneira, entendemos que primeiramente devemos compreender quem são nossas crianças, o que elas sabem sobre o mundo e quais seus interesses. Krupskaia (1973, p. 337, tradução nossa) argumenta que

Quem escreve um livro para crianças em idade pré-escolar deve ajudá-los a conhecer o mundo e não desorientá-los. Mas, ao mesmo tempo, não devem ser limitados em seu conteúdo (não devem tratar apenas de gatinhos e cãesinhos), e sim retratar a vida tal como ela é. Também devem representar o trabalho, a vida das pessoas adultas, de diferentes posições e condições sociais, a cidade, o campo. Tudo isso amplia o horizonte da criança e não é menos interessante para ele do que as fadas e sereias inventadas<sup>100</sup>.

<sup>99</sup> *Qué es preescolar? Es, ante todo, una criatura extremadamente falta de experiencia. No sabe aún si la niña dibujada en la lámina puede escapar de ella o no; si el gato puede hablar como un ser humano o no; si las palomas suelen ser azules y los perros, verdes. Para él, el mundo es algo completamente desconocido que él trata de conocer* (KRUPSKAIA, 1973, p. 336).

<sup>100</sup> *El que escribe un libro para los niños preescolares debe ayudarles a conocer el mundo y no desorientarlos. Pero, al mismo tiempo, no deben ser estrechos por su contenido (no deben tratar solamente de gaticos e perritos), sino reflejar la vida tal y como ella es. Las láminas deben representar el trabajo, la vida de las personas adultas, de diferente posición y condición sociales, la ciudad, la aldea. Todo esto amplía el horizonte del niño y no es menos interesante para él que las hadas y sirenas inventadas* (KRUPSKAIA, 1973, p. 337).

Krupskaia (1973, p. 337, tradução nossa) ao destacar a relevância do rigor na definição dos livros que apresentamos às crianças, justifica os motivos:

É preciso perceber que cada personagem que não existe na realidade dificulta o desenvolvimento da criança. Além disso, as impressões recebidas na infância são profundamente impressas na memória da criança para a vida; por isso devemos cuidar com personagens ruins, como o lobo que fica na criança, ou os diabos, porque depois tudo isso aparece nos sonhos e se repete uma e outra vez, em seus olhos. Na idade pré-escolar, as sementes do misticismo são um terreno particularmente fértil<sup>101</sup>.

A escolha e a definição dos materiais devem ser feitas pelo professor. Quando organizamos as aulas e conteúdos, não podemos permitir *a priori* que as crianças definam o que querem ou não estudar e aprender, quando estas só conhecem aquilo que a sociedade capitalista lhes apresenta. Assim, por um princípio teórico, as crianças só terão condições de escolha quando conhecerem o que há de mais avançado e mais belo. A esse respeito, Krupskaia (1973, p. 234, tradução nossa) assevera, em discurso pronunciado na Conferência de Responsáveis de Setores Pré-Ecolares em 1931, que:

[...] Hoje em dia se fala muito, no campo da educação escolar, acerca que as crianças atuais não se parecem em nada às de antes. Os próprios escolares escrevem de si mesmos que são crianças espertas e é verdade; nossas crianças se despertaram, tem sempre a resposta pronta, intervém nas assembleias. Mas por isto não se deve chegar, em modo algum, a conclusão, como costuma ocorrer frequentemente, de que as crianças podem fazer tudo<sup>102</sup>.

Nesse sentido, compreendemos que mesmo com toda a agilidade das crianças em entenderem e saberem determinados conteúdos, ou no que se refere

---

<sup>101</sup> *es necesario darse cuenta de que cada personaje que no exista en la realidad frena el desarrollo del niño. Además, las impresiones recibidas en la infancia quedan profundamente impresas en la memoria del niño para toda la vida; por eso es preciso cuidar al pequeño de toda clase de personajes ruines, tales como el lobo que se arroja sobre el niño, o los diablos, por cuanto todo esto aparece después en los sueños del preescolar y se repite una y otra vez, ante sus ojos. En la edad preescolar, las semillas del misticismo encuentran terreno particularmente fértil (KRUPSKAIA, 1973, p. 337).*

<sup>102</sup> *[...] Hoy día se habla mucho, en el campo de la educación escolar, acerca de que los niños actuales no se parecen en nada a los niños de antes. Los propios escolares escriben de sí mismos que son niños avispados y es verdad; nuestros niños se han avispados, tienen siempre la respuesta a punto, intervienen en las asambleas. Pero por esto no se debe llegar, en modo alguno, a la conclusión, como suele ocurrir frecuentemente, de que los niños pueden hacerlo todo (KRUPSKAIA, 1973, p. 234).*

ao manuseio das tecnologias, estas não deixam de ser crianças, e precisam ser orientadas em suas escolhas. Pontuamos que o mesmo rigor defendido por Krupskaia (1973) na definição dos livros aos escolares também na definição de canções, jogos, brincadeiras, poemas e expoentes da arte a elas destinados.

Em relação a essa temática, assinalamos as reflexões realizadas pela Prof. Dra. Marta Chaves nas aulas ministradas na já referida disciplina “Formação de Educadores e Atuação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação no ano de 2014, quando afirma que é necessário primar pela coerência nas instituições educativas. Retomemos a questão apresentada por Krupskaia (1973) no que tange à importância de termos jardins em vários pontos das cidades e principalmente nas instituições escolares; essa premissa contribui para pensarmos: se as canções infantis frequentemente tratam de flores e de pássaros, onde estão esas flores e esses pássaros nas escolas? Isto é uma questão de coerência.

Outro exemplo da falta de coerência nos ambientes educativos considerando as assertivas de Krupskaia são os materiais ofertados aos escolares. A função da educação é promover o desenvolvimento dos estudantes, entretanto oferecemos às crianças qualquer música, qualquer poema, qualquer história, tudo é aceitável. Não podemos fazer concessões quanto à definição de conteúdos e atividades; não podemos apresentar às crianças menos que as máximas elaborações humanas<sup>103</sup>.

Atualmente, vivemos em um período de relativismo, no qual tudo está correto, tudo é aceitável e tudo é possível, e isso tem se aplicado também no âmbito escolar, o que é preocupante, pois nessa lógica, podemos compreender o motivo defrequentemente ouvirmos frases como: “- O professor deve aprender com os alunos”; para nós, isso não se justifica. Em uma das aulas da disciplina da pós-graduação já reportada, ao tratar dessa questão, a Prof. Dra Marta Chaves argumentava que imaginemos se em um centro cirúrgico o médico dialogar com o paciente para saber qual medicamento deve ser aplicado antes da cirurgia. Isso não pode acontecer, nem em um centro cirúrgico, e muito menos nas instituições educativas. Salientamos novamente a importância de agir com coerência nos espaços educativos, porque só assim promovemos de fato o desenvolvimento dos escolares. Krupskaia (1973) alerta:

---

<sup>103</sup> Máximas elaborações humanas é uma expressão elaborada e utilizada pela Dra Marta Chaves, para designar aquilo que há de mais elaborado, de mais belo, acumulado historicamente pela humanidade.

Cada impressão errónea, qualquer minúcia da idade infantil, persiste frequentemente por longos anos; qualquer susto ou qualquer estado de profunda depressão, as ofensas – tudo isto se refletia posteriormente e quantas forças há que empregar para superá-lo (KRUPSKAIA, 1973, p. 238, tradução nossa)<sup>104</sup>.

Krupskaia (1973) apresenta o jogo como forma de contribuir para o desenvolvimento dos escolares, pois argumenta que o jogo, além de ser um momento lúdico, desenvolve a disciplina, a memória, a atenção e a interpretação/compreensão. No discurso “Medidas para melhorar a educação pré-escolar”, pronunciado na Conferência de Responsáveis por Setores Pré-Ecolares em 1931, Krupskaia (1973, p. 236, tradução nossa) reitera: “O jogo é um modo de conhecer o que está a nossa volta, sua importância é enorme. Não é bom que as crianças não joguem. Isso significa que estão ou doentes ou hiper-pedagogizados”<sup>105</sup>.

Nesse discurso, Krupskaia (1973, p. 239, tradução nossa) também tece considerações referentes às tarefas que devem ser tomadas para o aprimoramento da organização da educação:

Me parece que a tarefa – uma enorme tarefa de organização – é atrair a população. Dela é muito fácil falar nas assembleias, em uma reunião, mas imagino todas as dificuldades que devem existir. A segunda tarefa é não minimizar os êxitos que tem alcançado os trabalhadores pré-escolares, e sim consolidá-los e ampliá-los. Depois, não sobestimar as forças da criança, deixar que se desenvolvam. Nisto as questões referentes aos jogos e a aquisição de todo o tipo de experiências ocupam um primeiro plano<sup>106</sup>.

Na acepção da autora, os jogos auxiliam no processo de organização das crianças; acredita que o jogo de regras tem papel fundamental no processo educativo. Assim, considerando os escritos de Krupskaia refletimos nosso sobre

<sup>104</sup> *Cada impresión errónea, cualquier minucia en la edad infantil, persiste frecuentemente por largos años; cualquier susto o cualquier estado de profunda depresión, las ofensas – todo esto se refleja posteriormente y cuántas fuerzas hay que emplear para superarlo* (KRUPSKAIA, 1973, p. 238).

<sup>105</sup> *El juego es un modo de conocer lo que nos rodea, su importancia es enorme. No es bueno que los niños no jueguen. Esto significa que están o enfermos o hiper-pedagogizados* (KRUPSKAIA, 1973, p. 236).

<sup>106</sup> *Me parece que la tarea - una enorme tarea de organización - es atraer a la población. De ella es muy fácil hablar en las asambleas, en una reunión, pero me imagino todas las dificultades que deben existir. La segunda tarea es no minimizar los logros que han alcanzado los trabajadores preescolares, sino consolidarlos y ampliarlos. Después, no sobreestimar las fuerzas del niño, dejarlo que se desarrolle. En esto la cuestiones referente a los juegos y la adquisición de todo tipo de experiencias ocupan un primer plano* (KRUPSKAIA, 1973, p. 239).

contexto atual: Por que os jogos e brinquedos são por vezes esquecidos nas instituições educativas, ou ficam trancados em armários nas salas da diretoria ou coordenação? Se os recursos existem, por que não utilizar? Daí a importância da formação de professores, no sentido de que para o educador compreender que há materiais, há recursos que podem e devem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem, para além do que está posto nas apostilas, é necessária uma formação teórico-metodológica que lhe proporcione esse entendimento.

Quando o professor recebe uma boa formação— não tratamos aqui somente da graduação, mas também de pós-graduação e formação continuada – com um embasamento teórico pautado em pesquisadores clássicos e contemporâneos que auxiliam a compreender determinada teoria, ele desenvolve condições intelectuais para fundamentar sua prática pedagógica e assim planejar seu trabalho para oferecer aos escolares as melhores músicas, não optar por apresentar o que está posto pela mídia, como, por exemplo, ‘galinha pintadinha’, ‘patati-patatá’, e sim as canções infantis de Vinicius de Moraes e Toquinho<sup>107</sup>, a canção “Trilhares”, do grupo musical Palavra Cantada, poderá oferecer também os melhores poemas, como os de José Paulo Paes, as melhores histórias, como as de Tatiana Belinky<sup>108</sup>.

<sup>107</sup> Destacamos os CDs: “Arca de Noé” e “Arca de Noé 2”, lançados pela gravadora Ariola, em 1980 e 1981, respectivamente. No disco “Arca de Noé” foram incluídas as composições de Toquinho e Vinicius de Moraes “A arca de Noé”, com Chico Buarque e Milton Nascimento; “O pato”, com MPB-4; “A corujinha”, com Elis Regina; “A foca”, com Alceu Valença; “Aula de piano”, com As Frenéticas; “A porta”, com Fábio Jr.; “O gato”, com Marina; e “Valsa para uma menininha”, com Toquinho. Completam a série musical as canções, só de Vinicius, “A casa”, com Boca Livre; “A pulga”, com Bebel e “As abelhas”, com Moraes Moreira; e as de autoria de Paulo Soledade e Vinicius de Moraes, “São Francisco”, com Ney Matogrosso e “O relógio”, com Walter Franco. Do disco “Arca de Noé 2” fazem parte as canções “O leão” (Fagner e Vinicius de Moraes), com Fager; “O pingüim” (Paulo Soledade, Toquinho e Vinicius de Moraes), com Toquinho; “O pintinho” (Caruso, Toquinho, Bardotti, Gilda Matoso e Vinicius de Moraes), com As Frenéticas; “A cachorrinha” (Tom Jobim e Vinicius de Moraes), com Elas; “O girassol” (Toquinho e Vinicius de Moraes), com Jane Dubc; “O ar” (Toquinho e Vinicius de Moraes), com Boca Livre; “O peru” (Paulo Soledade, Toquinho e Vinicius de Moraes), com Elba Ramalho; “O porquinho” (Toquinho e Vinicius de Moraes), com Grande Otelo; “A galinha D’Angola” (Toquinho e Vinicius de Moraes), com Ney Matogrosso; “A formiga” (Paulo Soledade e Vinicius de Moraes), com Clara Nunes; “Os bichinhos e o homem” (Toquinho e Vinicius de Moraes), com Céu da Boca; e “O filho que eu quero ter” (Toquinho e Vinicius de Moraes), com Paulinho da Viola (Disponível em: <[http://www.toquinho.com.br/epocas.php?cod\\_menu=12%E2%8A%82=50](http://www.toquinho.com.br/epocas.php?cod_menu=12%E2%8A%82=50)>. Acesso em: 10 fev. 2015).

<sup>108</sup> No que se refere à obra de Tatiana Belinky, destacamos o Trabalho de Conclusão de Curso de Cristiane Aparecida da Silva, intitulado “Tatiana Belinky: uma possibilidade de aprendizagem e encantos para crianças” sob orientação da Prof. Dra Marta Chaves. Destacamos ainda, o texto: CHAVES, M.; STEIN, V.; SILVA, C. A. Literatura infantil e formação de professores e crianças criadores e criativos. In: YAEGASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M. (Org.). **A psicopedagogia e o processo de ensino-aprendizagem**: da educação infantil ao ensino superior. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 15-26.

A formação de professores sugere uma determinada prática educativa, e se a formação é frágil, as intervenções pedagógicas conseqüentemente também serão frágeis. Se a formação for consistente e coerente, as intervenções seguirão a mesma lógica. Para tanto, vale destacar que a formação em exercício não pode ser espontânea e de improviso, precisa ser pensada e organizada em todos os detalhes com antecedência e da mesma forma que as crianças precisam de orientação, nós, professores também precisamos. Daí a importância de as Secretárias de Educação organizar previamente os cursos de formação, que devem ser pensados de forma a atender às reais necessidades dos professores, e em tema pré-definidos pelos secretários, os professores definem coletivamente o curso que mais aprimorará sua formação e que subsidiará sua práxis.

No que se refere à formação, Krupskaja (1973) escreveu um artigo intitulado “O papel educador do professor” em 1927, em que discorre acerca de considerações e contribuições que nos fazem refletir sobre nosso papel de formador na constituição da personalidade e dos sentimentos das crianças. A autora nos questiona: Pode um professor propor uma “escola de castigos”, exercer uma influência educadora nas crianças?”. E responde: “Claro que não” (KRUPSKAIA, 1973, p. 364, tradução nossa) e completa que: “No entanto, a escola precisa urgentemente de um professor-educador.”

Krupskaja (1973) afirma que às vezes é necessário fazer as devidas correções nas crianças, mas isso não precisa ocorrer a todo momento. Para a autora, nós, educadores não devemos ficar dando sermões e valorizando o que outras pessoas fizeram ou fazem de correto, isso não favorecerá em nada seu aprendizado. Para Krupskaja (1973, p. 364, tradução nossa),

Obviamente, as crianças não necessitam de sermões constantes e chamada à atenção, histórias sobre crianças e jovens virtuosos, Pioneiros "exemplares". Isso só as irrita. Há outras coisas que importam. É importante a capacidade de ajudar as crianças a organizar o jogo e trabalhar juntos, viver juntos; é importante ajudar os fracos, a atenção para a situação dos pequenos, respeito pelo seu trabalho, seus estudos, suas convicções, o exemplo<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> Evidentemente, los niños no precisan de sermones y llamadas al orden constantes, de cuentos sobre niños y niñas virtuosos, sobre pioneros “ejemplares”. Esto sólo los irrita. Son otras cosas que los importan. Es importante la habilidad de ayudar a los niños a organizar el juego y el trabajo en conjunto, la vida en común; es importante la ayuda a los más débiles, la atención a los sufrimientos de los pequeños, el respeto a su trabajo, a sus estudios, a sus convicciones, el ejemplo (KRUPSKAIA, 1973, p. 364).

E completa, pontuando a importância de nós, professores sermos os exemplos para os escolares, e por isso devemos ter conduta e postura ética e coerente com aquilo que defendemos e ensinamos:

O professor que aconselha as crianças a não fumar e fumar é um mau professor. É também um mau professor que ensina as crianças dominado e não dominado, para manter relações de amizade e se comporta com eles não como um parceiro, mas como chefe. As crianças são extremamente sensíveis a toda a falsidade, a hipocrisia todo; são retas e não suportam que as palavras contradizem os fatos (KRUPSKAIA, 1973, p. 364, tradução nossa)<sup>110</sup>.

De acordo com Krupskaia (1973), as crianças não distinguem o professor de sua personalidade, ou seja, tudo que o professor lhes diz é tomado como verdade, por isso são necessárias coerência e atenção em tudo o que falamos para as crianças. Nas palavras da autora: “[...] para as crianças a ideia não está separada da personalidade. Tudo o que o professor lhe diz, é tomado de maneira diferente ao que uma pessoa estranha lhe diz” (KRUPSKAIA, 1973, p. 365, tradução nossa).

Por isso é tão importante que o professor receba uma formação consistente e coerente, assim terá subsídios para transformar sua prática pedagógica. Na ótica da autora, além de formação teórica, o professor deve ser afetivo com as crianças, reforçando: “Exigimos dos professores um grau de preparação. Isso é correto, mas não é tudo o que é necessário. Temos que pensar também a capacidade do professor para influenciar as crianças, para ganhar seu amor e seu respeito”<sup>111</sup> (KRUPSKAIA, 1973, p. 365, tradução nossa).

E ao se referir à função da escola, Krupskaia (1973, p. 365, tradução nossa) esclarece:

Temos de reforçar tanto quanto possível a influência do educador da escola. Precisamos da escola, na verdade, "ensinar a viver", como os agricultores muitas vezes exigem; e também a necessidade de ensinar a viver de uma maneira nova, em uma íntima união e camaradagem, para educar a disciplina, sensibilidade à miséria e da dor dos outros. Sem essa escola,

<sup>110</sup> *El maestro que aconseja a los niños no fumar y fuma, es un mal educador. Es también un mal educador el que enseña a los niños a dominarse y no se domina, a mantener relaciones de camaradería y se comporta con ellos no como un compañero, sino como el jefe. Los niños son extraordinariamente sensibles a toda falsedad, a toda hipocresía; son rectos y no soportan que las palabras contradigan a los hechos* (KRUPSKAIA, 1973, p. 364).

<sup>111</sup> *nosotros exigimos de los maestros un cierto grado de preparación. Esto es correcto, pero no es lo único que se precisa. Hay que pensar cómo verificar también la habilidad del maestro de influir en los niños, de ganarse su amor y su respeto* (KRUPSKAIA, 1973, p. 365).

embora possuindo os melhores programas e métodos de ensino não será a escola você aspira nem contribui em nada para a causa da construção socialista da nova sociedade (KRUPSKAIA, 1973, p. 365, tradução nossa)<sup>112</sup>.

Nesse sentido, uma proposta de educação que discuta as potencialidades dos escolares e a necessidade da intencionalidade educativa em favor do seu desenvolvimento, em oposição à lógica capitalista que nos oferece “migalhas”, é condição fundamental para uma educação humanizadora.

Considerando nossa exposição até o momento e a fim de finalizarmos nossos escritos, em seguida apresentamos as considerações finais, reafirmando os posicionamentos defendidos ao longo do texto e as impressões sobre a realização desta pesquisa.

---

<sup>112</sup> *Debemos reforzar lo más posible la influencia educadora de la escuela. Necesitamos que la escuela realmente “enseñe a vivir”, como demandan frecuentemente los campesinos; y, además, es preciso que enseñe a vivir de una forma nueva, en una estrecha y camaraderil unión, que eduque la disciplina, la sensibilidad ante la desgracia y el dolor ajenos. Sin esto, la escuela, aunque posea los mejores programas y métodos de enseñanza, no será la escuela a la que aspiramos ni aportará nada a la causa de la edificación socialista de la nueva sociedad (KRUPSKAIA, 1973, p. 365).*

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sistematizados mediante os estudos realizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM – e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI – permitem-nos reafirmar a necessidade de as instituições educativas, em especial as de Educação Infantil, se firmarem como espaços nos quais as crianças recebam o que há de mais elaborado, acumulado ao longo do tempo pela humanidade. Para tanto, esses espaços educativos devem ser tomados por intervenções pedagógicas com intencionalidade educativa, a fim de propiciar aos escolares o desenvolvimento e sua humanização.

Nossa argumentação nesta dissertação motivada pelas vivências que tivemos nos estudos realizados no GEEI e na participação no Projeto Ciranda juntamente com estudantes e integrantes do PIBID – Pedagogia do Campo e no acompanhamento, com a Prof. Dra Marta Chaves e Profa Dra Rosângela Célia Faustino, a instituições educativas e cursos de formação em exercício. Nessas situações, por vezes, notamos a intenção de educadores em realizar um trabalho pedagógico com sentido e significado para as crianças, e ao mesmo tempo verificamos a ausência de referencial teórico significativo para fortalecer e orientar sua práxis.

Dessa maneira, voltamos nossa atenção à formação de professores, pois assim como ressalva Chaves (2014), a recondução das ações realizadas nas instituições escolares é possível por meio de uma proposta de formação baseada em estudos contínuos. Destacamos a questão central de nosso trabalho: identificar se nas elaborações de Krupskaja (1973, 19--) há contribuições para pensarmos a Educação Infantil na atualidade.

Para a realização deste estudo, inicialmente abordamos o momento histórico vivido pela autora, a fim de apresentarmos dados fundamentais do contexto em que foram desenvolvidas suas pesquisas – o contexto soviético revolucionário – devido ao princípio teórico metodológico adotado para a realização desta pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético.

No primeiro capítulo desta dissertação, discorreremos sobre os acontecimentos do contexto soviético revolucionário objetivando explicitar as relações entre esses

fatos para a compreensão dos escritos de Krupskaja. Verificamos que a autora cresceu em meio às revoluções de 1905 e 1917, motivadas pela necessidade de consolidar uma nova sociedade. Os embates travados para realização desse ideal impactaram as relações econômicas e políticas, bem como a educação.

O cenário de miséria que a Rússia se encontrava, no qual a guerra, a fome e o frio assolavam a população soviética, mobilizaram a luta de trabalhadores e camponeses pela conquista de oportunidades mínimas de sobrevivência. A partir da Revolução de Outubro de 1917, a educação recebe atenção especial por parte do governo de Lênin, tendo em vista que por meio desta é que seria possível formar o novo homem comunista.

Assim, houve aumento significativo na instalação de instituições para atender às crianças pequenas, e fazia-se necessário elaborar uma nova teoria da educação pré-escolar. Vale destacar que a edificação dessas instituições não se efetivou de modo tranquilo; ao contrário, ocorreu em meio a inúmeros desafios de ordem objetiva.

A nova sociedade comunista que estava sendo consolidada precisava de pessoas com a capacidade de compreender e analisar os acontecimentos econômicos e políticos que ocorriam na Rússia no período das revoluções (1905-1917) e ainda desenvolver na população os princípios fundamentais do socialismo, dentre os quais a coletividade. Os líderes do Partido Comunista, assim como Krupskaja, acreditavam que isso só seria possível por meio da educação, considerando que esses princípios deveriam ser ensinados desde os primeiros meses de vida da criança; daí justifica-se a preocupação de Krupskaja com os Jardins de Infância.

Na acepção de Krupskaja (1973, 19--), os Jardins de Infância deveriam ser organizados de forma que todo o espaço educativo contribuísse para a formação desse novo homem comunista. A autora se dedicou a conhecer a vida e conviver com camponeses e proletariados para entender em quais condições econômicas e sociais estes viviam, pois assim seria possível pensar em estratégias para organizar uma educação para atender a todos da mesma forma, visando a que os filhos do proletariado e dos camponeses e os filhos da burguesia recebessem a mesma educação.

Concomitantemente, Krupskaja participava de conferências e congressos em que discursava sobre diversos temas afetos à educação, especificamente à

educação das crianças pequenas. As exposições orais de Krupskaia foram registradas em forma de artigos, nos quais a autora chama atenção para inúmeras questões referentes a aspectos que devem ser levados em consideração na formação dos escolares. Ao utilizarmos esses discursos e artigos como fontes para nossa pesquisa, verificamos que as elaborações de Krupskaia (1973, 19--) foram escritas para aquele período em que a autora viveu, mas que as questões apresentadas e discutidas pela autora são também atuais e servem como aporte teórico para pensarmos a Educação Infantil na atualidade.

As elaborações de Krupskaia (1973, 19--) evidenciam que o espaço educativo deve ser coerente com o que queremos desenvolver nos escolares. No período revolucionário em que Krupskaia escreveu, as instituições educativas, para atender as crianças pequenas, eram chamadas de Jardim de Infância, e a autora alertava para a importância dessas instituições terem jardins, com as mais variadas espécies de flores e plantas. E ao analisarmos as instituições na atualidade, percebemos que estas, em sua grande maioria, não ofertam espaços como esses às crianças. Krupskaia (1973, 19--) salienta ainda que as atividades e trabalhos devem ser feitos coletivamente, porque assim as crianças se sentem participantes do processo educativo e se desenvolvem. Nos dias atuais, pontuamos que as crianças geralmente não participam da decoração das salas de aula, pois quando o período letivo se inicia, nós professores deixamos tudo pronto, e quando os escolares chegam, tudo está feito, não havendo possibilidade de participação dos alunos.

Krupskaia (1973, 19--) ainda traz contribuições quanto aos critérios que nós como professores devemos ter para definir os materiais que apresentamos às crianças, particularmente em relação aos livros de literatura infantil, jogos, músicas e arte. A autora salienta que devemos apresentar às crianças aquilo que há de mais elaborado e que promova verdadeiramente o desenvolvimento de sua humanidade. Mello (2010) assinala que é fundamental que as crianças recebam resultados da cultura humana, pois assim é possível ampliar o vocabulário, a atenção, memória, a curiosidade, a criatividade, e o senso estético. Nesse sentido complementa:

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola de Educação Infantil. É no

processo de viver as experiências que se apresentam que as crianças vão formando sua personalidade e sua inteligência: suas formas de se relacionar com os outros e com as coisas, sua imaginação, sua autonomia, sua autoestima, o respeito pelo outro refletido no respeito que o/a professor/a tem com suas ideias (MELLO, 2010, p. 185).

Frisamos, considerando essa assertiva, a importância da formação de professores. Krupskaja (1973, 19--) contribui para refletirmos sobre a conduta do professor em sala de aula ao afirmar que o educador deve ser exemplo, devendo portar-se, vestir-se e se expressar de maneira adequada, utilizar um vocabulário formal e agir de forma coerente com aquilo que ensina aos escolares. A autora assevera que um educador que ensina seus alunos a não fumar e fuma, não é um bom professor.

As elaborações de Krupskaja (1973, 19--) favorece nossa reflexão e possibilita a elaboração de estratégias para aprimorar nossa ação pedagógica na atualidade, porque as questões apresentadas pela autora são as mesmas questões enfrentadas na educação nos dias de hoje: como devemos organizar os espaços e atividades nas instituições educativas; como devemos definir recursos pedagógicos a serem trabalhados com as crianças; qual o papel da escola e do professor nesse processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar e estudar os alguns títulos de Krupskaja (1973, 19--), evidenciamos que a autora ao ser estudada e se, apresentada aos estudantes, em especial de graduação e pós-graduação e formação de professores, tendo em vista as contribuições que esta pesquisadora nos oferece para pensarmos a Educação na atualidade, poderia subsidiar teoricamente às práticas pedagógicas dos mesmos, a fim de aprimorar a educação, visto que os temas abordados por Krupskaja no período pré-revolucionário, são por vezes, os mesmos desafios enfrentados na educação atual.

No estudo da obra de Krupskaja, percebemos que a educação permanece organizada para atender o objetivo do sistema capitalista ao qual estamos inseridos, que é oferecer o mínimo, aquilo que é necessário para sobrevivermos. E ao entender isso, rompemos com a ideia de que a educação atual não é eficaz; pelo contrário, ela é eficaz para atender e manter o capitalismo.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, compreendemos que Krupskaja lutou para que fosse edificada uma educação que promovesse o desenvolvimento

intelectual e humano das crianças, a partir de conteúdos e recursos acumulados pela humanidade, o que havia de mais elaborado. Krupskaja se dedicou inteiramente a entender a vida dos escolares, tanto que passou períodos ora em fábricas ora no campo, para compreender sua organização e a necessidade tanto dos proletários quanto dos camponeses, a fim de elaborar estratégias que viessem a oferecer melhor qualidade de vida e educação aos mesmos. Essa pesquisa, contribuiu para repensarmos nossa prática pedagógica e verificar que é possível transformar a educação que esta posta, para atender ao sistema capitalista, em uma educação que desenvolva a humanidade dos escolares e que estes conheçam e aprendam por meio das melhores histórias, das mais belas canções e obras de arte. Que tenham espaços educativos com jardins, flores e brinquedos. Krupskaja nos ensinou que para desenvolver a criança é preciso ouvi-la e se atentar às suas necessidades, o que por vezes, com a pressa do dia-a-dia, não temos tempo de ouvi-las. Para tanto, é necessário que os professores recebam uma formação coerente para que assim possa possibilitar, não só a aprendizagem, mais a emancipação dos escolares.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. A. A Educação Infantil na história, a história na Educação Infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - OMEP/BR/MS, 14., 2002. Campo Grande. **Palestra proferida...** Campo Grande: OMEP, 2002.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil.** 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.
- BARBOSA, A. P. T. **O que os olhos não vêem...** práticas e política em Educação Infantil no Rio de Janeiro. 2006. 260 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007a.
- BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e arte:** uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007b.
- BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L. e TIEPLOV, B. M. **Psicologia.** Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998b.
- BRECHT, B. A mãe. In: \_\_\_\_\_. **Teatro completo em 12 volumes.** Tradução de Roberto Schwarz *et al.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 161-236 (Coleção Teatro, v. 12).
- BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CLAUDY, C. KAERCHER, G. E. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAPRILES, R. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CHAVES, M. **História e Educação**: a Luta Revolucionária no Teatro de Bertolt Brecht. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e a promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas da educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico-cultural. Maringá: Eduem, 2008a. p. 75-89.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960**: o caso da Educação no Jardim de Infância. 2008. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008b.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na Educação Infantil. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; MORAES, S. G. P. de (Org.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória, 2010. p. 59-69.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. 2011. 72 f. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011b. p. 97-105.

CHAVES, M. Makarenko: uma proposta para educação do homem comunista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 11., 2012, Marília. **Anais...** Marília, [s.n.], 2012. v. 1, p. 1-14. 1 CD-ROM.

CHAVES, M. **Proposições educacionais e Teoria Histórico-Cultural**: Estudos e intervenções pedagógicas para a Educação Infantil. Projeto de Pesquisa. 2013. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4700284D1>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

CHAVES, M. Formação Contínua e Práticas Educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e Desenvolvimento Humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014. p. 119-140.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, 2015 [no prelo].

CHAVES, M.; SANTOS, P. K. R.; SANTOS, J. S. Conferências sobre Educação Infantil: das elaborações de Makarenko para a Educação Comunista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 5., 2012. Maringá. **Anais...** Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/LUCVEIGA/anais-do-congresso-de-psicologia-historico-cultural-uem>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

CHAVES, M.; STEIN, V.; SILVA, C. A. Literatura infantil e formação de professores e crianças criadores e criativos. In: YAEGASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M. (Org.). **A psicopedagogia e o processo de ensino-aprendizagem**: da educação infantil ao ensino superior. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 15-26.

CHAVES; M.; SILVA, C. A.; STEIN, V. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI): contribuições para a formação do pedagogo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. 2013. **Anais...** Maringá: 2013. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/gp/GP-002.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/gp/GP-002.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2014.

CLARK, P. **Guerras que mudaram o mundo**: a revolução russa. Tradução de Jayme Brener. São Paulo: Ática, 1995.

CUSTODIO, Flavia. **Biografia de Lev Tolstói**. Biografia Grandes Autores. 2008. Disponível em: <<http://www.sociedadedigital.com.br>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ENGELS, F. Do social na Rússia. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas em três tomos** - tomo II. Lisboa: Editorial Avante, 1982. p. 419-444.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, S. C. História e políticas de educação infantil. In: FAZOLO, E. et al. **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FOTEEVA, A. **O melhor para as crianças**: a educação pré-escolar pública na URSS. Moscou: Edições Progresso, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GILES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

HILL, C. **Lênin e a revolução russa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

HOBBSAWM, E. **A era do capital**: 1848-1875. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). 2. ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 2002.

KONSTANTINOV, N. A.; MEDINSKI, E. N.; CHABAIEVA, M. F. **Istoria pedagogiuki**. Moskva: Prosvechenie, 1982.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991. p. 49-57.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993a.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993b.

KRAMER, S. **História de professores**. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange J. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

KRUPSKAIA, N. K. **Acerca de la educación comunista**: artículos y discursos. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 19--.

KRUPSKAIA, N. K. **Acerca de la educación pré-escolar**. Moscú: Editorial Prosvieschenie, 1973.

KRUPSKAIA, N. La unión de la juventude. **Jornal Pravda**, 27 maio de 1917. Pravda, 1917. Disponível em: <<http://marxists.org/espanol/krupskaya/1917/mayo27.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

KRUPSKAIA, N. La lucha por la juventud obrera. **Jornal Pravda**, 30 maio de 1917. Pravda, 1917. Disponível em: <<http://marxists.org/espanol/krupskaya/1917/mayo30.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, M. O Jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 [Coleção Educação Contemporânea].

LÊNIN, V. I. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LÊNIN, V. I. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa Ômega, 1980.

LÊNIN, V. I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria**. São Paulo: Victor Civita: Abril Cultural, 1982.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckerman. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

LÊNIN, V. I. Cartas de longe. In: ZIZEC, S. **Às portas da revolução: escritos de Lênin de 1917**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 25-62.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Habana: Pueblo e educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006a.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006b. p. 119-142.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des)encontros da teoria e da prática. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LÖWY, M. **Revoluções**. São Paulo: Boitempo, 2009.

LUCAS, M. A. O. Narração de Histórias: um evento de letramento. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. T.; VOLSI, M. E. F. (Org.). **A função social da escola**: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2011. p. 99-110.

LUNACHARSKY, A. **On literature and art**. Trad. Y. Ganushkin. Moscow: Progress Publishers, 1965.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana M. Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: \_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1, p. 71-84.

LURIA, A. R. A palavra e o conceito. In: \_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. v. 4, p. 17-51.

MAIAKOVSKI, V. **Eu próprio**: poesia 1912/1916. Moscovo: Editora Vento de Leste, 1979.

MAIAKOVSKI, V. **Poema Vladimir Ilitch Lênin**. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2012.

MAKARENKO, A. **O livro dos pais**. Lisboa: Horizonte Pedagógico, 1976.

MAKARENKO. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-79.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: (I-Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARXISTS. **Carta ao congresso**: testamento político de Lênin. 2014. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/Lênin/1923/01/04.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MARXISTS. **Krúpskaia**. 2013a. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/k/krupskaia.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

MARXISTS. **Lunacharsky**. 2013b. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/l/lunacharsky.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

MAZZUCHELLI, F. **Os anos de chumbo**: notas sobre a economia internacional no entre-guerras. 2007. 98 f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, SP, 2007.

MAZZUCHELLI, F. **Os anos de chumbo**: economia e política internacional no entre guerras. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação**. Marília: UNESP Publicações, 2000.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 183-197, jul./dez. 2010.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETTO, P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline D. **Aspectos históricos do trabalho pedagógico dos primeiros jardins de infância no estado do Paraná**. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RABELO, Belkiss. **As Cartilhas e os Livros de Literatura de Lev N. Tolstói**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura Russa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

REED, J. **Os dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Global, 1978.

REIS FILHO, D. A. **Rússia (1917-1921): os anos vermelhos**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROSEMBERG, F. **Temas em Destaque**: creche. São Paulo: Cortez, 1989.

RUIZ, Jocilene de Souza. O surgimento da creche – uma construção social e histórica. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

SANTOS, J. S.; CHAVES, M. **Makarenko e a Educação**: Estudos iniciais dos Poemas Pedagógicos. 2013. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SANTOS, J. S.; CHAVES, M.. **Proposições de Makarenko para a educação**: estudos iniciais dos poemas pedagógicos. 2011. 45 f. Iniciação Científica (Graduanda em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SANTOS, P. K. R.; CHAVES, M.. **Conferências para a Educação Infantil**: estudos iniciais das proposições de Makarenko. 2011. 42 f. Iniciação Científica (Graduanda em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SANTOS, P. K. R.; CHAVES, M. **Makarenko**: estudos e reflexões sobre as Conferências para a Educação Infantil. 2013. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SAVIANI, N. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadejda Krupskaja. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, Número Especial, p. 28-37, abr. 2011.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, C. A. da. **Tatiana Belinky**: uma possibilidade de aprendizagem e encantos para crianças. 2012. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

TROTSKY, L. **A história da Revolução Russa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2008.

VICENTINO, C. **Rússia**: antes e depois da URSS. São Paulo: Scipione, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009. Obras escolhidas.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010b.

VOLSI, B. F.; CHAVES, M. **As contribuições de Makarenko para a Educação Infantil**: estudos iniciais sobre o jogo na infância. 2014. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

VOLSI, B. F.; CHAVES, M. **Conferências de Educação Infantil de Anton Makarenko**: estudos e reflexões para a Pedagogia, 2012. 65 f. Iniciação Científica (Graduanda em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

WOOD, A. **As origens da Revolução Russa de 1861 a 1917**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1991.

## **APÊNDICE**

APÊNDICE A      ALGUMAS PUBLICAÇÕES DE KRUPSKAIA SOBRE EDUCAÇÃO

<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>
A educação pública e a educação no seio da família	1899
Os filhos dos proletários	1912
Sobre os Jardins de Infância e as áreas infantis	1926
O papel da professora na emancipação das trabalhadoras e camponeses	1927
Sobre nossas crianças	1928
Onde devem viver as crianças em uma sociedade socialista	1930
A família e a escola	1913
Prefácio do manual da educação da criança na etapa pré-escolar	1939
O círculo infantil no sistema de educação pública	1917
Sobre a escola socialista	1918
Congresso da Educação pré-escolar	1924
Observações sobre os materiais pré-escolares	1937
O círculo infantil no campo	1924
Métodos do trabalho pré-escolar no campo	--
Sobre as crianças	1925
Sobre a educação pré-escolar no campo	1926
Como trabalhar na educação	1927
A educação social	1923
A Educação Física	1924
Sobre as tarefas da Educação Artística	1927
A educação	--
Tarefas imediatas da educação	--
Como educar as crianças	1930
Sobre a educação pré-escolar das crianças	1931
Medidas para melhorar a Educação pré-escolar	1931
Sobre as peculiaridades da idade pré-escolar	1936
A preocupação com a saúde das crianças	1936
A importância dos exemplos vivos	1936
Mais atenção ao trabalho pré-escolar	--
A importância da educação pré-escolar	1939
O jogo	1922
O papel do jogo no círculo infantil	1936
Sobre o trabalho coletivo das crianças	1928
Sobre o livro infantil: que livros devemos apresentar aos escolares	1926-1932
Questões sobre o livro infantil	1926
As crianças pequenas	1929
Os livros para as crianças pré-escolares	1932
Que livros nossas crianças precisam	1932
Sobre o desenvolvimento multilateral das crianças	1937
O pedagogo e as crianças	1927
Mas atenção as Artes Plásticas na escola	1931