

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**A INFLUÊNCIA OCIDENTAL NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE
NADEZHDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAYA (1869-1939)**

KARINA MONIZ TAVARES

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**A INFLUÊNCIA OCIDENTAL NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE NADEZHDA
KONSTANTINOVNA KRUPSKAYA (1869-1939)**

Dissertação apresentada por KARINA MONIZ TAVARES, 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. Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas.

Orientador:
Prof. Dr. CÉZAR DE ALENCAR ARNAUT DE TOLEDO.

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

T231i

Tavares, Karina Moniz

A influência ocidental no pensamento pedagógico de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) / Karina Moniz Tavares. -- Maringá, PR, 2023.
146 f.: il. color., tabs.

Orientador: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação soviética. 2. Escola do Trabalho. 3. Rússia - Políticas educacionais. 4. Krupskaya, Nadezhda Konstantinovna, 1869-1939 - Influência ocidental. I. Toledo, César de Alencar Arnaut de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370

KARINA MONIZ TAVARES

**A INFLUÊNCIA OCIDENTAL NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE NADEZHDA
KONSTANTINOVNA KRUPSKAYA (1869-1939)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo, UEM - PR

Profa. Dra. Marisa Bittar, UFSCar, São Carlos - SP

Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes, IFAL, Penedo - AL

MARINGÁ
AGOSTO, 2023

Dedico este trabalho aos educadores orgânicos,
que assumindo o papel de educar contribuem
para a emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

A minha família, especificamente, ao meu esposo e à minha mãe, que me proporcionaram alicerces para me dedicar integralmente à dissertação de mestrado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo, expresso minha profunda gratidão pela paciência incansável, pela humanidade demonstrada nos momentos difíceis e, sobretudo, pela orientação cuidadosa que moldou o rumo desta trajetória acadêmica.

Aos professores Dra. Marisa Bittar, Dr. Jarbas Mauricio Gomes, e aos professores suplentes Dr. Carlos Herold Júnior e Dr. Marcos Ayres Barbosa, que prontamente aceitaram fazer parte desta banca, agradeço pelas valiosas contribuições nesta jornada de construção do conhecimento.

Aos professores e funcionários das instituições de ensino superior. Notadamente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, campus Maringá, Paraná, e ao Departamento de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus Apucarana, Paraná. Todos foram compreensivos e atenciosos ao longo deste percurso.

A todos que contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação, direta ou indiretamente. Meu sincero agradecimento.

[...] enquanto a organização dos assuntos escolares permanecer fora da esfera da influência da democracia operária (a classe trabalhadora), a Escola do Trabalho será uma ferramenta dirigida contra seus interesses. Somente a democracia operária pode fazer da Escola do Trabalho um instrumento de transformação da sociedade moderna.

N. K. Krupskaya (1921, p.5, tradução nossa)

TAVARES, Karina Moniz. **A INFLUÊNCIA OCIDENTAL NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE NADEZHDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAYA (1869-1939)**. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2023.

RESUMO

Para a composição desta dissertação foi proposto como objetivo geral analisar a influência de pensadores Ocidentais no pensamento de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) e o papel desta educadora durante a formação da Escola do Trabalho em ato contínuo a Revolução Russa (1917), tomando-se em conta um complexo cenário histórico, que exigia uma premência em se instaurar as novas formulações de políticas educacionais que nortearam o Comissariado do Povo para a Educação (*Narkompros*). Durante os séculos XVIII e XIX, a Rússia testemunhou o surgimento das primeiras instituições educacionais sob o regime czarista, porém, essas escolas eram exclusivas para as classes ricas, deixando parte da população pobre fora da educação formal. O agravamento da situação política e social culminou na Revolução de 1905, a partir de então houveram mudanças nas diretrizes para a Educação Russa. Logo após a Revolução de 1917, em um contexto de múltiplos acontecimentos e controvérsias sobre quais seriam as melhores e mais viáveis práticas educacionais progressistas, ocorreu a substituição da Escola do Ensino pela Escola do Trabalho, com a finalidade de formar o Homem Soviético. Krupskaya teve um papel importante na implantação da nova Educação Soviética, sob a influência de pensadores como John Bellers (1654-1725), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e John Dewey (1859-1959) dentre outros, defendeu uma Educação para o trabalho, de enfrentamento da vida real. Seu trabalho teve efeito duradouro. E, se não fosse a interferência de Josef Stalin (1879-1953), talvez não houvessem ocorrido alguns notórios retrocessos no campo da Educação. Para alcançar o objetivo geral e, integrar a revisão de literatura, utilizou-se as concepções elementares das obras dos seguintes autores: Bittar; Ferreira Jr. (2021), Fitzpatrick (2002), Zajda (1980), Bellers (1696), Pestalozzi (2014), Rousseau (1979), Krupskaya (1921; 1957) e as concepções ideológicas dos intelectuais Friedrich Engels (1820-1895) e Karl Marx (1818-1883). Para tanto, como referencial teórico metodológico, elegeu-se o exame de fontes históricas, com foco na análise do pensamento de autores Ocidentais que trataram do tema educação e educadores russos, em especial Krupskaya, procurando desvelar quais resultados a práxis materialista trouxe para formação da Escola do Trabalho e se essa foi influenciada pela ideologia Ocidental depois da Revolução de 1917? Como procedimento metodológico de pesquisa, foi do tipo bibliográfica. Ainda, considerou-se a princípio a hipótese que Krupskaya tivesse interesse nos ideais Ocidentais. Destarte, justifica-se a pertinência deste estudo pela necessidade de ampliar as pesquisas da contribuição de Krupskaya para o pensamento educacional, quanto pela escassez de análises que retratam resultados da práxis num paralelo, da perspectiva de autores estudados pela autora. Os resultados demonstraram que apesar de uma inconstância do contexto histórico de seu tempo, Krupskaya contribuiu para o desenvolvimento da educação em prol de uma escola libertária na perspectiva comunista de educação, bem como para a manutenção do poder e da governança nos primeiros anos de instauração da União Soviética.

Palavras-chave: Educação Soviética. Escola do Trabalho. Influência Ocidental. Nadezhda Konstantinovna Krupskaya. Políticas Educacionais.

TAVARES, Karina Moniz. **THE WESTERN INFLUENCE ON THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF NADEZHDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAYA (1869-1939)**. 146p. Dissertation (Master's in Education) - State University of Maringá. Supervisor: Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2023.

ABSTRACT

For the composition of this dissertation, it was proposed as a general objective to analyze the influence of Western thinkers on the thought of Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) and the role of this educator during the formation of the Labor School in the aftermath of the Russian Revolution (1917), taking into account a complex historical scenario, which demanded an urgency to establish the new educational policy formulations that guided the People's Commissariat for Education (*Narkompros*). During the 18th and 19th centuries, Russia witnessed the emergence of the first educational institutions under the Tsarist regime, but these schools were exclusive to the wealthy classes, leaving part of the poor population out of formal education. The worsening political and social situation culminated in the 1905 Revolution, and from then on there were changes in the guidelines for Russian education. Shortly after the 1917 Revolution, in a context of multiple events and controversies over what would be the best and most viable progressive educational practices, the School of Teaching was replaced by the School of Work, with the aim of forming Soviet Man. Krupskaya played an important role in implementing the new Soviet education, under the influence of thinkers such as John Bellers (1654-1725), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) and John Dewey (1859-1959), among others. His work had a lasting effect. And if it hadn't been for the interference of Josef Stalin (1879-1953), there might not have been some notorious setbacks in the field of education. In order to achieve the general objective and integrate the literature review, we used the elementary conceptions of the works of the following authors: Bittar; Ferreira Jr. (2021), Fitzpatrick (2002), Zajda (1980), Bellers (1696), Pestalozzi (2014), Rousseau (1979), Krupskaya (1921; 1957) and the ideological conceptions of the intellectuals Friedrich Engels (1820-1895) and Karl Marx (1818-1883). To this end, as a theoretical methodological framework, we chose to examine historical sources, focusing on the analysis of the thought of Western authors who dealt with the subject of education and Russian educators, especially Krupskaya, seeking to uncover what results materialist praxis brought to the formation of the Labor School and whether it was influenced by Western ideology after the 1917 Revolution? The methodological procedure was bibliographical. The hypothesis was that Krupskaya was interested in Western ideals. Thus, the relevance of this study is justified by the need to expand research into Krupskaya's contribution to educational thought, as well as by the scarcity of analyses that portray the results of praxis in parallel, from the perspective of authors studied by the author. The results showed that despite the inconstancy of the historical context of her time, Krupskaya contributed to the development of education in favor of a libertarian school from the communist perspective of education, as well as to the maintenance of power and governance in the early years of the establishment of the Soviet Union.

Keywords: Soviet Education. Labor School. Western Influence. Nadezhda Konstantinovna Krupskaya. Educational Politics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quantitativo de pesquisas <i>stricto sensu</i> encontradas por descritores entre os anos de 1994 e 2021.....	32
Quadro 2 –	Tabela de transliteração do Russo para o Português	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAFS	– <i>American Ambulance Field Service</i> Serviço de Campo de Ambulâncias Americanas
ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFS	– <i>American Field Service</i> Serviço de Campo Americano
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ГУС	– <i>Государственный Ученый Совет</i>
GUS	– <i>Gosudarstvennyy Uchenyy Sovet</i> Conselho Científico do Estado
IFAL	– Instituto Federal de Alagoas
КОМСОМОЛ	– <i>Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз Молодежи</i> <i>Vsesoyuznyy Leninskiy Kommunisticheskiy Soyuz Molodezhi</i>
KOMSOMOL	– União da Juventude Comunista Leninista de Toda a União
MIA	– <i>Marxists Internet Archive</i> Arquivo Marxista na Internet
НАРКОМПРОС	– <i>Народный Комиссариат Просвещения</i> <i>Narodny Komissariat Prevrashcheniye</i>
NARKOMPROS	– Comissariado do Povo para a Educação
НЭП	– <i>Новая Экономическая Политика</i> <i>Novaya Ekonomicheskaya Politika</i>
NEP	– Nova Política Econômica
ОХРАНА	– <i>Отделение по Охране Общественной Безопасности и Порядка</i>
OKHRANA	– <i>Otdeleniye po Okhraneniyu Obshchestvennoy Bezopasnosti i Poryadka</i> Departamento de Proteção Pública Segurança e Ordem

PCUS	– Partido Comunista dos Bolcheviques da União
POSDR	– Partido Operário Social-Democrata Russo
РСФСР	– <i>Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика</i>
RSFSR	– <i>Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика</i>
RSFSR	– República Socialista Federativa Soviética da Rússia
SCIELO	– <i>Scientific Electronic Library Online</i> Biblioteca Científica Eletrônica Online
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UFSCar	– Universidade Federal de São Carlos
USP	– Universidade de São Paulo
СССР	– <i>Союз Советских Социалистических Республик</i> <i>Soyuz Sovetskikh Sotsialisticheskikh Respublik</i>
URSS	– União das Repúblicas Socialista Soviéticas
ВТУЗ	– <i>Высшее Техническое Училище Заведение</i>
VTUZ	– <i>Vysshee Tekhnicheskoye Uchilishche Zavedeniye</i> Instituição de Ensino Técnico Superior
ВУЗ	– <i>Высшее Учебное Заведение</i>
VUZ	– <i>Vyssheye Uchebnoye Zavedeniye</i>
IES	– Instituição de Ensino Superior

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2.1	CATEGORIA DE ANÁLISE: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	43
3	NADEZHDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAYA	48
4	OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NA RÚSSIA	59
5	EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRACIA: PENSAMENTOS DE KRUPSKAYA	66
5.1	O TRABALHO PRODUTIVO NO ENSINO PÚBLICO (XVIII-XIX) NA CONCEPÇÃO DE KRUPSKAYA.....	75
6	EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE SOVIÉTICA	91
6.1	ESCOLA DO TRABALHO.....	100
7	CONCLUSÃO	115
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – Registro de pesquisas acadêmicas obtidas entre os anos de 1994 e 2021.....	134
	ANEXO A – Decreto de 20 de janeiro de 1918: liberdade de expressão, igreja e sociedade religiosa	139
	ANEXO B – Decreto de 26 de outubro de 1917: estabelecimento do Comissariado do Povo para a Educação e a nomeação de A.V. Lunacharsky como Comissário do Povo.....	141
	ANEXO C – Primeiro discurso de A.V. Lunacharsky: posse como Comissário do Povo para a Educação em 29 outubro de 1917.....	142

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela Educação Russa surgiu no ano de 1996, quando contemplada com uma bolsa de estudos de um ano para concluir o terceiro ano do Ensino Médio na Rússia por meio da organização internacional, a *AFS – American Field Service* (Serviço de Campo Americano), uma organização internacional de intercâmbio de escolas secundárias, voluntariado e aprendizagem intercultural que mantinha uma parceria com escolas públicas da cidade de Londrina – Paraná, especificamente, o Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina José Aloísio Aragão.

As atividades originais *AAFS – American Ambulance Field Service* (Serviço Americano de Ambulância em Campo), eram executadas por um corpo de soldados que se arriscaram como motoristas em ambulâncias na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) para salvar a vida de soldados americanos feridos. Em 1915, começaram as ações interculturais da futura *AFS*, neste ano, alguns soldados americanos se recusaram a participar do confronto e adentraram aos campos de batalha dirigindo ambulâncias para socorrer feridos, independentemente de sua nacionalidade. O *American Hospital* de Paris, operado por civis, tinha aberto um hospital militar para tratar dos soldados feridos que vinham da frente de batalha. Um dos voluntários era um americano chamado Abram Piatt Andrew (1873-1936), que viria a ser diretor da Casa da Moeda dos Estados Unidos e professor adjunto da Universidade de Harvard. Como um dos motoristas de ambulância, Andrew removia pacientes que chegavam das estações de trem de Paris para hospitais da cidade. A ajuda aos feridos no campo de batalha ocorreu em abril de 1915, quando Andrew, então inspetor geral de transportes do *American Hospital*, negociou com o exército francês o envio de ambulâncias para mais perto das linhas de frente de batalha. Essas unidades de ambulância passaram a ser conhecidas como *American Ambulance Field Service*. Ao final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), um grupo de veteranos do *AFS* percebeu a necessidade de promover a compreensão e a irmandade internacional como forma de diminuir a intolerância entre os povos e perceberam que o meio mais eficaz de alcançar tal objetivo seria por meio de experiências de imersão cultural. Assim, em 1947, surgia a *AFS Intercultural Programs* (Programas Interculturais *AFS*).

O destino do intercâmbio ficava a critério dos estudantes, que escolhiam o país no qual tinham interesse em realizar a imersão.

A escolha do destino Rússia se deu em função do interesse em conhecer as diferenças culturais entre o Brasil e este país situado no leste Europeu. Aspectos como a cultura, clima e política aguçaram a curiosidade e mediaram esta escolha. O desembarque em Moscou ocorreu em 28 de agosto de 1997, fixando residência na cidade de “Yaroslavl” (em russo: “Ярославль”), ao norte de Moscou.

Naquele momento, a Rússia¹ passava por um processo de reestruturação, havia uma crise econômica interna com a falta de pagamento de aposentadorias e uma rebelião na Chechênia. Este conflito trazia impopularidade ao presidente Boris Yeltsin (1931-2007). Havia racionamento na compra de alguns itens da alimentação, pessoas passando fome, ao mesmo tempo companhias multinacionais estrangeiras se estabeleciam no país como, por exemplo, o *Mcdonald* ‘s.

Apesar da crise econômica, os estudantes mantinham o acesso à cultura. A escola era gratuita, assim como o transporte, os teatros e os museus. Nesse tempo, os estudos se deram na Escola nº 4, região central de Yaroslavl. O inverno era rigoroso, os casacos e botas foram emprestados pela comunidade da escola. As aulas começavam às 6h da manhã e terminavam às 17h, independente da baixa temperatura, que em certos dias chegavam a -20°C.

Os responsáveis pela Escola nº4, objetivando a alfabetização dos intercambistas na Língua Russa, determinaram que os estudos fossem iniciados em uma sala de aula com crianças que estavam sendo alfabetizadas, na faixa etária de sete anos de idade. Eles entendiam que as crianças se comunicavam mais devagar e possuíam mais paciência para repetir os sons. Com o apoio de uma professora particular de russo houve uma aceleração no processo de comunicação e a mudança para uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, após quatro meses.

As aulas no terceiro ano ocorriam em período integral, com um pequeno intervalo no horário do almoço. O lanche era fornecido pela escola, geralmente bolo

¹ Após o colapso da União Soviética, as reformas de mercado na Rússia levaram à hiperinflação e à recessão. Em 1997, surgiram sinais externos de estabilização, houve a queda da inflação em 10%, e a taxa de câmbio do dólar se estabilizou no corredor de 5-6 mil Rublos. Em 1997, a economia cresceu 1,4%. Apesar disso, a economia continuava em risco, a indústria não se desenvolvia e a arrecadação de impostos era baixa. Para cumprir a tarefa de conter a inflação, o Banco da Rússia manteve a taxa de câmbio do Rublo, para isso gastaram as reservas cambiais, como consequência, houve interrupções no pagamento de pensões e salários (Prokofiev, 2018).

com chá. As disciplinas ensinadas eram Língua Inglesa, Língua Russa, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Álgebra e Leitura, além das disciplinas de Arte, Teatro e Música. A metodologia empregada tomava como base a avaliação do conteúdo a priori, ocorrendo na maioria das vezes de forma oral. O pressuposto era de que o aluno já deveria ter estudado em sua casa o conteúdo da matéria e, em um momento posterior, os professores apenas tiravam as dúvidas que ele pudesse ter. Isto ocorria inclusive em disciplinas como Matemática e Física, nas quais os alunos deveriam demonstrar que dominavam os conteúdos em sala de aula, exibindo cálculos e fórmulas aos seus colegas em explicações no quadro negro.

A vivência imersiva na sociedade russa tornou-se uma experiência muito marcante e prazerosa. Houve muita curiosidade sobre o tema Educação Russa, que levou a questionamentos como, por exemplo, o que havia de diferente na cultura e, conseqüentemente, na Educação Russa que impulsionava aquele povo a valorizar tanto a cultura e o conhecimento?

O regresso para o Brasil se deu em 1998. Em meados de 2000, embora almejasse entrar na universidade, devido às condições financeiras, surgiu a oportunidade de viajar aos EUA em busca de trabalho. Todavia, por conta dos atentados do 11 de setembro de 2001, o retorno ao Brasil foi antecipado. Apesar desta intercorrência, ingressei neste mesmo ano no curso de Administração. Anos mais tarde, em 2019, iniciei o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná, campus Apucarana, Paraná.

No primeiro ano do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ser admitida na iniciação científica oferecida pela instituição. Estimulada pelo Professor Dr. Antônio Marcos Dorigão, comecei meus estudos sobre a educadora russa Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939). Ao ler sobre a educadora, alguns questionamentos sobre como a Educação Russa havia se transformado após a Revolução de 1917 vieram à tona. A decisão de estudar o tema Educação Russa se solidificou, oportunizando entender o papel dessa educadora no contexto da Educação Soviética.

Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939)², esposa do líder Vladimir Ilyich Ulianov (1870-1924)³, mais conhecido pelo pseudônimo Lenin, revolucionária como seu esposo e educadora, difundiu uma educação ampla, com uma Pedagogia voltada para as classes mais pobres, que incluía uma análise da realidade política e econômica da sociedade, visando a emancipação da população pobre.

Esta personagem histórica, conhecedora das obras dos teóricos Lev Nikolaevich Tolstoy (1828-1910)⁴, Friedrich Engels (1820-1895)⁵ e Karl Marx (1818-1883)⁶, apresentava-se como uma mulher dotada de personalidade em suas atitudes, que lutou por uma educação mais socializada, laica e integrada ao conhecimento científico.

Como revolucionária, colaborou ativamente em parte da Revolução Russa (1917) e, posteriormente, desempenhou um papel de destaque durante a solidificação

² Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939). “Revolucionária profissional, escritora e educadora. Foi Secretária da facção Bolchevique do Partido Social-Democrata, Secretária do Conselho do periódico *Iskra* (primeiro periódico político marxista ilegal de toda a Rússia), foi destacada personalidade do Partido Comunista e do Estado Soviético. Esposa de Lenin, com quem casou em 1898” (Dicionário Político, 2023i).

³ Vladimir Ilyich Ulianov (Lenin) (1870-1924). “Revolucionário russo, teórico do marxismo, político soviético e estadista. Fundador do Partido Operário Social-Democrata Russo (bolcheviques), principal organizador e líder da Revolução de outubro de 1917 na Rússia. Primeiro presidente do Conselho de Comissários do Povo da RSFSR e da URSS” (Ulianov, 2015).

⁴ Lev Nikolaevich Tolstoy (1828-1910). Mais conhecido como Leon Tolstoy, foi um escritor, pedagogo, romancista, pensador e defensor social russo na segunda metade do século XIX e início do século XX. Tolstoy é amplamente respeitado como um dos principais representantes do realismo na literatura mundial, sendo autor de obras como os romances "Guerra e Paz" (1865-1869) e "Anna Karenina" (1877) (Rabello, 2009).

⁵ Friedrich Engels (1820-1895). Coautor do socialismo científico com Marx, destacou-se na filosofia do materialismo dialético. Sua sensibilidade às condições precárias dos trabalhadores na indústria têxtil alemã, influenciada pela experiência de seu pai como fabricante de tecidos, levou-o a se envolver cedo no movimento socialista. Em 1842, mudou-se para Londres, onde estudou o movimento cartista e escreveu seu famoso estudo sobre a classe operária na Inglaterra, publicado em 1845. Além disso, contribuiu com trabalhos críticos em economia política e para a teoria do socialismo científico, colaborando com Marx em obras como "A Sagrada Família" (1845) e "A Ideologia Alemã" (escrita entre 1845 e 1846, mas não foi publicada integralmente durante a vida de Marx e Engels). Em 1848, desempenhou um papel importante na elaboração do "Manifesto Comunista". Suas obras teóricas, como "A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado" (1884) e "*Anti-Dühring*" (foi publicado em partes, 1876 e 1878), são fundamentais para o pensamento socialista e marxista. Após a morte de Marx, Engels tornou-se uma autoridade no movimento socialista internacional, continuando a promover e desenvolver o materialismo dialético até seu falecimento em 1895 (Dicionário Político, 2023b).

⁶ Karl Heinrich Marx (1818-1883). Pensador do século XIX, celebrado por sua contribuição fundamental para o comunismo científico e pela luta revolucionária do proletariado global. Marx desenvolveu sua teoria com base no materialismo dialético, aplicando-o à sociedade humana e à natureza. Suas obras mais famosas, "O Manifesto Comunista" (1848) e "O Capital" (1883), criticaram a burguesia e previram a ascensão do proletariado (Dicionário Político, 2023e).

do regime soviético, dentro de um contexto social-político pós-revolucionário, contribuindo ativamente para o desenvolvimento da Escola Pública Soviética.

A presente dissertação teve como objetivo geral analisar a influência de pensadores Ocidentais no pensamento de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) e o papel desta educadora durante a formação da Escola do Trabalho⁷ em ato contínuo a Revolução Russa (1917), notadamente, no campo da Educação Soviética, em um cenário de múltiplos acontecimentos e impasses.

A relevância do presente estudo, justificou-se pela necessidade de ampliar as pesquisas sobre a contribuição de Krupskaya para o pensamento educacional, dada a escassez de pesquisas e análises que retratam esta educadora e sua realidade histórica. Os resultados comprovaram que, apesar do conturbado contexto histórico presente na Rússia no período pós-revolução, Krupskaya colaborou para o desenvolvimento da educação norteada pela concepção comunista, em favor de uma escola libertária, mas que por outro lado contribuiu à manutenção do poder político dos novos governantes.

Como revisão de literatura, foi utilizado parte de algumas concepções ideológicas dos intelectuais Friedrich Engels (1820-1895) e Karl Marx (1818-1883), bem como das linhas de pensamento norteadoras do objetivo desta pesquisa,

⁷ Esclarecimento sobre os termos “Escola do Trabalho” e “Politecnismo”. Igor Pavlovich Smirnov, doutor em Filosofia e membro correspondente da “Academia Russa de Educação” (em russo: “Российская Академия Образования”), escreveu o artigo “O legado pedagógico do grupo político entre Krupskaya - Lunacharsky” (2020b), (em russo: “Педагогическое наследие политического тандема Крупской - Луначарского”), bem como uma nota sobre o referido artigo no “Jornal do Professor” (1995-2023), (em russo: Учительская Газета (1995-2023)), intitulado “Da Escola do Ensino à Escola do Trabalho: utopia pedagógica de Nadezhda Krupskaya (2020a)”, (em russo: “От Школы Учебы к Школе Труда: педагогическая утопия Надежды Крупской”). Em ambos os textos, o autor faz uma série de críticas em relação à Escola Soviética e algumas das ações de seus membros. Uma delas refere-se ao equívoco de nomenclatura entre Escola do Trabalho e Politecnismo que, segundo Smirnov: “Imediatamente após a Revolução (1917), Krupskaya proclamou o slogan político: uma “Escola Politécnica Laboral Unificada”, ao mesmo tempo que apelava à ‘transformação dela num verdadeiro centro de educação comunista’. Em 16 de outubro de 1918, foi adotada a Declaração da Escola Unificada do Trabalho. Com pressa ou “por descuido”, como observou Krupskaya, esqueceram de indicar seu caráter politécnico no título. O termo ‘unido’ era claro; significava educação igualitária e acessível. O princípio do politecnismo era novo; Krupskaya alertou contra a sua compreensão como ‘multi-artesanato’. E aqui dá uma formulação que está longe das tarefas da educação” (Smirnov, 2020b, p.11;12, tradução nossa). “Esse termo ainda hoje não saiu do campo da discussão; a pedagogia continua vagando por ele, como num labirinto sem saída, substituindo muitas vezes a mais compreensível “orientação profissional” (Smirnov, 2020a). É importante ressaltar que, nesta pesquisa, foram empregados ambos os termos: tanto Escola do Trabalho, como Politecnismo e/ou Escola Politécnica.

especificamente nas obras de Bittar; Ferreira Jr. (2021); Fitzpatrick (2002), Bellers (1696), e Zajda (1980). Ademais, buscou-se utilizar a obra de Krupskaya (1921,1957,1958, 2017) e estudos de outros autores, pioneiros e pesquisadores da Educação Russa.

A sistematização desta pesquisa desenvolveu-se da seguinte forma: dividiu-se o texto dissertativo em seções subsequentes, primeiramente a que diz respeito à introdução e procedimentos metodológicos. A seguir, em subcategorias em acordo com os objetivos específicos: i. apresentar parte do percurso biográfico da vida de Krupskaya; ii. descrever o contexto histórico da sociedade educacional da Rússia antes da Revolução Russa (1917); iii. investigar as interferências ideológicas ocidentais e sociais que moldaram o pensamento de Krupskaya em relação a inserção da Escola do Trabalho após 1917 a 1924.

Na terceira seção, em consonância aos objetivos específicos, foi apresentado parte do contexto histórico e social da vida de Krupskaya, e foram examinadas as seguintes obras, “Artigos autobiográficos: obras pré-revolucionárias” por Krupskaya (1957), “Questões gerais da Pedagogia” por Krupskaya (1958) e “Nadezhda Konstantinovna Krupskaya: biografia” por Obichkin *et al.* (1988), entre outras bibliografias que foram pertinentes para dialogar com esta pesquisa. Nessa seção foram descritas algumas passagens da vida de Krupskaya, entre os anos de 1869 e 1917, que revelam aspectos pessoais e educacionais que contribuíram para evidenciar características relativas ao modo de Krupskaya agir, e que evidenciam as barreiras sociais e educacionais que ela posteriormente se dedicou a enfrentar.

Na quarta seção, intitulada “Os fundamentos da Educação na Rússia”, foi retratado parte do contexto histórico do início da institucionalização da Educação na Rússia. Para respaldar o estudo, utilizou-se as emergentes obras “A Educação Soviética” por Bittar e Ferreira Jr. (2021) e “*Education in the USSR*” por Zajda (1980).

Na quinta seção, intitulada “Educação Pública e Democracia: pensamentos de Krupskaya”, foram apresentadas algumas possíveis influências ideológicas da autora por meio da obra “Educação e Democracia” redigido pela própria Krupskaya (1921), dentre outras obras que contribuíram para fundamentar o seu pensamento.

Na sexta seção, intitulada “Educação na sociedade soviética” foram analisados a sociedade e os fatos que moldaram a Escola do Trabalho. A argumentação teórica teve como base uma narrativa indagativa respaldada em obras de autores que estudaram o pensamento pedagógico de Krupskaya relativos aos desafios em prover

a Escola do Trabalho. Assim, procurou-se disponibilizar ao leitor desta dissertação o acesso a um conhecimento científico, que buscou esclarecer como era a educação idealizada a se pautar nos princípios do comunismo, que proporcionariam à classe proletária o esclarecimento quanto a sua condição de classe explorada. Utilizou-se em maior proporção as seguintes obras: “*Education and social mobility in the Soviet Union 1921-1934*” por Fitzpatrick (2002) e *Education in the USSR* por Zajda (1980).

A pesquisa foi estruturada, adotando como referencial teórico metodológico a investigação de fontes históricas, com ênfase na análise da influência de autores ocidentais no pensamento dos educadores russos, em especial Krupskaya, que facultam a esse estudo as bases para desvendar o problema de pesquisa: Quais resultados a práxis materialista trouxe para formação da Escola do Trabalho e se essa foi influenciada pela ideologia Ocidental depois da Revolução de 1917?

Para responder o problema de pesquisa nesta dissertação, utilizou-se a pesquisa do tipo bibliográfica, que integrou a revisão de literatura, como evidenciado na seção a seguir, em procedimentos metodológicos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No início do século XX as ideias de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) começaram a ser difundidas na classe trabalhadora russa. Greves conturbadas eclodiram no sul da Rússia em 1903. Entre 1904 e 1905 ocorreu a guerra russo-japonesa. A decadência do Regime Czarista se intensificou com a Revolução de 1905, que nas palavras Lev Davidovitch Bronstein Trotsky (1879-1940)⁸ ou Leon Trotsky foi um “vigoroso prólogo do drama revolucionário de 1917⁹” (Trotsky, 2006).

A Revolução de 1905 serviu como um anúncio do que aconteceria, quando a Revolução Russa levaria à queda do regime czarista e à ascensão do governo bolchevique.

A instabilidade política que se seguiu à Revolução de 1905, levou o governo russo a se valer de uma instituição denominada *Okhrana* (1881-1917) ou, mais precisamente, Departamento para a Proteção da Segurança e Ordem Pública (*Otdeleniye po Okhraneniyu Obshchestvennoy Bezopasnosti i Poryadka*), como era chamada informalmente, um grupo de policiais e agências de inteligência, em guerra contra as forças da revolução e do terror de esquerda no período de 1881 a 1917 no Império Russo (Trotsky, 1977). Esta organização, relativamente pequena, exercia uma forma de controle sócio político da população e logo reconheceu que a sociedade e o Estado tinham pouca chance de sobreviver a um conflito militar prolongado.

Por seu lado, os moderados russos ficaram chocados com o surgimento espontâneo de uma massa revolucionária e, rapidamente, compreenderam o poder que essas massas poderiam deter. Como resposta às insatisfações presentes no movimento revolucionário, a burguesia liberal e o regime czarista chegaram a um acordo para a criação de um órgão consultivo, a Duma, que a partir do Manifesto de

⁸ Lev Davidovitch Bronstein Trotsky (1879-1940). “Social-democrata, menchevique. No VI Congresso do POSDR (1917) foi admitido no Partido Bolchevique. Depois da Revolução Socialista de Outubro (1917) ocupou uma série de cargos de responsabilidade. Como Comissário de Guerra dirigiu o Exército Vermelho à vitória na Guerra Civil Russa (1917-1922) e sobre a invasão imperialista da Rússia Soviética. Ajudou a criar e dirigiu a Oposição de Esquerda a Stalin. Desenvolveu a teoria da Revolução Permanente e fundou a 4ª Internacional. Em 1927, Trotsky foi expulso do partido e em 1929, foi banido da URSS por atividade anti-soviética” (Dicionário Político, 2023f).

⁹ Prefácio da edição russa (Trotsky, 2006).

Outubro de 1905 foi remodelada para se tornar a Duma Estatal, uma assembleia legislativa convocada e dissolvida quatro vezes até a Revolução de 1917. A Duma Estatal comportava e tornava legal a existência e participação de partidos políticos em uma casa menor do parlamento que, em linhas gerais, conseguiu realizar algumas pequenas reformas incluindo um seguro para os trabalhadores industriais (Trotsky, 2017).

Todavia, com as manobras do governo, que incluíam a dissolução da Duma visando a eleição de membros defensores dos interesses do governo da burguesia, preservando o poder autocrático do Czar Nicolau II.¹⁰ Isto permitiu ao czar conter as revoltas entre 1907 e 1914, quando o país viveu um período de certa tranquilidade.

Entre 1914 e 1917, os gastos da Rússia na Primeira Guerra Mundial aprofundaram a pobreza e a crise política no país. A Revolução se iniciou em 1917, levando a queda da dinastia russa, como descrito por Trotsky “como um fruto apodrecido [...]” (Trotsky, 2017, p.106).

A ascensão dos bolcheviques ao poder, em nome do proletariado e dos trabalhadores rurais, se consolidou ao findar do ano de 1917. O novo governo, em boa medida capitaneado por este grupo majoritário do partido comunista da Rússia, teve à sua frente muitos desafios no campo da educação.

A nova classe política não foi benquista pela maior parte da sociedade educada da Rússia. Pois, por um lado, entre aqueles que receberam educação sob o antigo regime, havia uma minoria que defendia os proletariados. Por outro lado, a grande maioria permanecia contra o regime. Havia naquele momento a percepção clara por parte dos bolcheviques que a educação era privilégio das classes ricas da sociedade russa (Fitzpatrick, 2002).

E, se houvesse uma chance de mudar esse quadro de distinções de classe, as circunstâncias quase forçariam o novo regime a contratar, mesmo que por um curto período, profissionais burgueses instruídos pelo czarismo. Mas o que esperar desses profissionais politicamente falando? Neutralidade? A Educação Básica destinada aos

¹⁰ Nicolau Alexandrovich Romanov (Nicolau II) (1868-1918). Foi o último Czar da Rússia, reinando de 1894 a 1917. Seu governo foi marcado por crises, incluindo as Revoluções Russas de 1905 e 1917, descontentamento social e participação ativa na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Em março de 1917, abdicou do trono devido à crescente pressão política e social, sendo mantido em prisão domiciliar junto com sua família. No entanto, em julho de 1918, durante a Guerra Civil Russa (1917-1922), foram executados pelos bolcheviques em Ecatimburgo, encerrando a dinastia Romanov e inaugurando o regime comunista na Rússia, um evento conhecido como o "Massacre de Ecatimburgo" (Service, 2018).

proletários e camponeses seria um fator de relevância? O investimento do Estado destinado à Educação Básica e a alfabetização estaria em acordo com as demandas da sociedade?

Ademais, o novo regime tinha a missão de criar a "*intelligentsia* proletária"¹¹, composta por um grupo de especialistas das classes mais baixas da sociedade. Essa política possuía o apoio dos bolcheviques, campesinato, proletariado e de outros apoiadores. Contudo, era uma tarefa que demandava a resolução de grandes problemas práticos como, por exemplo, o baixo nível educacional dos trabalhadores e camponeses, além da necessidade imediata do regime em conciliar a presença dos especialistas burgueses formados no regime czarista.

De antemão, os líderes bolcheviques entenderam que enfrentavam dificuldades para incorporar novas políticas de acesso, pois as já existentes perpetuavam a discriminação histórica com base na classe social dos indivíduos.

Políticas de acesso foram criadas, tentando promover a mobilidade social, de interesse único e útil, como por exemplo, a promoção de trabalhadores para cargos de gestão no ensino superior, a *vydvizhenie*¹². Ao longo da Guerra Civil (1917-1922), vários trabalhadores foram promovidos a cargos de gestão, bem como tiveram acesso à educação, a partir de suas instalações (1918), as faculdades dos trabalhadores (*rabfaks*)¹³, instituições concebidas para preparar e instruir a sociedade soviética (Fitzpatrick, 2002).

¹¹ *Intelligentsia* proletária, "[...] uma elite, criada por um processo de mobilidade social ascendente, patrocinado e encorajado pelo novo regime, proporcionando o surgimento de uma classe por meio de uma ascensão forçada" (Fitzpatrick, 2002, p.4, tradução nossa).

¹² "*Vydvizhenie* é uma palavra russa (em russo: *выдвижение*) que se refere ao ato de "nomear", "avançar", "mover para frente" ou "propor" alguém ou algo para uma posição, candidatura ou destaque em algum contexto" (Vinogradov *et al.*, 1936, p. 446, tradução nossa).

¹³ *Rabfak* é uma abreviação da expressão russa "*rabochiy fakultet*" (em russo: "*рабочий факультет*"), que se traduz para o português como "faculdade de trabalhadores". Na União Soviética, o "rabfak" era um tipo de instituição de ensino geral que operou nas décadas de 1920-1930. Essas "[...] instituições tinham como objetivo preparar jovens que não concluíram o ensino secundário em tempo hábil para o ensino superior. As primeiras faculdades operárias surgiram em 1919, originadas a partir de cursos noturnos abertos em universidades, escolas e como instituições independentes. Em setembro de 1919, o Comissariado do Povo para a Educação da RSFSR adotou uma resolução sobre a abertura de faculdades operárias nas universidades russas. Estas foram estabelecidas como instituições educacionais e auxiliares autônomas destinadas a preparar trabalhadores e camponeses para ingressar nas universidades no menor tempo possível. O sistema de faculdades operárias foi formalmente estabelecido pelo decreto do Conselho dos Comissários do Povo da RSFSR, intitulado "Sobre as faculdades operárias", datado de 17 de setembro de 1920. Essas faculdades aceitavam trabalhadores e camponeses maiores de 16 anos, que estivessem envolvidos em atividades manuais trabalhistas, durante viagens de negócios de empresas, sindicatos, partidos e órgãos soviéticos. O treinamento equivalia a experiência de trabalho na produção, e os alunos recebiam bolsas estaduais.

Uma das pioneiras responsáveis pelas políticas de acesso foi Krupskaya, que anteriormente trabalhou no secretariado do Comitê Central do Partido Comunista (Politburo)¹⁴ (1898-1917), além de atuar na alfabetização de operários e participar ativamente em parte da Revolução Russa (1917).

Com a subida dos bolcheviques ao poder, ela foi alçada a um papel de destaque no desenvolvimento da Escola Pública Soviética, adquirindo, a partir da Revolução, uma posição na formação da Educação Soviética, comandando a seção científico-pedagógica do *Narkompros*¹⁵, encarregada da elaboração dos currículos escolares e auxiliando na implementação da Escola Comuna¹⁶ (Fitzpatrick, 2002).

Krupskaya era uma forte defensora de um pensamento educacional progressista e aquele momento histórico trazia um imenso desafio no campo da Educação Pública, atrelado ao atraso econômico e baixa taxa de escolarização russa.

O período de estudos era de 3 anos para as faculdades diurnas e 4 anos para as escolas noturnas. Na segunda metade da década de 1930, com o desenvolvimento do ensino secundário geral e especial na URSS, as faculdades operárias perderam relevância e foram abolidas” (Orlov; Georgieva; Georgiev, 2012, p.420, tradução nossa).

¹⁴ O Politburo, ou Bureau Político, é o Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética (PCUS). O termo é derivado do russo "Политическое Бюро" (lê-se *Políticheskoye Byuró*) e é traduzido para o português como "Gabinete Político". Sua abreviatura em russo é "Политбюро" (lê-se Politburo). O "Bureau Político do Comitê Central (Politburo) (1917, 1919 - 1991): foi formado pela primeira vez em 23 (10) de outubro de 1917, como órgão permanente passou a funcionar em abril de 1919 (no período entre o XIX e XXIII Congressos do PCUS (outubro de 1952 - março de 1966) as funções do Politburo foram desempenhadas pelo *Presidium* do Comitê Central do PCUS, criado de acordo com a Carta do PCUS). Eleito pelos plenários do Comitê Central para a direção coletiva da atividade política do partido. Foi a autoridade máxima no sistema de poder do partido-estado na URSS. Nas reuniões do Politburo, foram adotadas resoluções sobre questões de política externa e interna, e foram resolvidas questões de nomeação de altos funcionários da nomenclatura estadual e partidária. De tempos em tempos, o Politburo criava comissões permanentes e temporárias para resolver questões individuais” (Documentos da era Soviética, 2020).

¹⁵ "Narkompros" (em russo: *Наркомпрос*) é uma abreviação para "Народный комиссариат просвещения" em russo, traduzido para o português como "Comissariado do Povo para a Educação". Esse órgão desempenhou um papel de extrema importância na restrição da Educação e da Cultura durante a Revolução Russa e, posteriormente, na formação da União Soviética. Estabelecido após a Revolução de Outubro de 1917, o *Narkompros* teve um papel fundamental na expansão da alfabetização, erradicação do analfabetismo, promoção da educação técnica e profissional, assim como na disseminação da educação política alinhada com os princípios do comunismo (Fitzpatrick, 2002).

¹⁶ A Escola Comuna foi fundada na União Soviética após a Revolução de Outubro de 1917, com o objetivo principal de formar estudantes capacitados a contribuir para a construção do socialismo. A escola oferecia uma base sólida em ciências exatas, incluindo a técnica, e incentivava a criatividade, especialmente nas áreas de Arte e Ciências. Seu propósito era preparar os alunos para desenvolver um papel ativo na sociedade socialista, capacitando-os a aplicar métodos científicos na prática e a promover inovações. Além disso, enfatizava a importância da criatividade como um elo comum entre a Arte e a Ciência (Pistrak, 2009).

Conjuntamente com outros pedagogos, Krupskaya e outros intelectuais soviéticos, entre eles Anatoly Vasilievich Lunacharsky (1875-1933)¹⁷, Mikhail Nikolayevitch Pokrovsky (1868-1932)¹⁸, Evgraf Aleksandrovitch Litkens (1888-1922)¹⁹, Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937)²⁰, conceberam a Escola Única do Trabalho destinada a desenvolver um ensino que unisse as atividades intelectuais a uma atividade prática, assim como o ensino politécnico (Krupskaya, 2017).

Pode-se levantar alguns questionamentos acerca de quais seriam os acontecimentos que influenciaram a criação da Escola do Trabalho no período pós-revolução de 1917, quando se apresentavam grandes contradições na sociedade russa, dentro de um contexto de urgência relativa às demandas políticas de admissão educacional, orientadas pelo Comissariado do Povo para a Educação (*Narkompros*).

A Rússia atravessava uma situação econômica e social em reestruturação. Havia uma disputa de interesses e convicções ideológicas, não existindo, exatamente, naquele momento, uma hegemonia constituída dentro do movimento revolucionário. Embora, algumas atitudes tomadas por parte de educadores e revolucionários, parecem ter tido uma forte intencionalidade em promover a consciência de classe e o desenvolvimento orgânico da massa.

Em 1917, no auge da Revolução Bolchevique, Krupskaya (1921) publicou o livro “Educação e Democracia”, nesta obra há muitas concepções provenientes de

¹⁷ Anatoly Vasilievich Lunacharsky (1875-1933). “Colaborador próximo de V.I. Lenin, o primeiro Comissário do Povo para a Educação da RSFSR, crítico de arte, escritor e tradutor. Em 1929, foi afastado do cargo de Comissário do Povo e nomeado diretor do Instituto de Literatura e Língua da Academia Comunista. Defensor da latinização do alfabeto russo. Acadêmico da Academia de Ciências da URSS” (Smirnov, 2020b, p.7, tradução nossa).

¹⁸ Mikhail Nikolayevitch Pokrovsky (1868-1932). “Bolchevique desde 1905, estadista, historiador e personalidade pública Soviética. Entre novembro de 1917 a março de 1918, foi presidente do Soviete de Moscovo. Aderiu algum tempo aos “comunistas de esquerda” opondo-se ao Tratado de Paz de Brest-Litovski (1918). A partir de 1918 foi vice-comissário do povo da Educação da RSFSR” (Dicionário Político, 2023h).

¹⁹ Evgraf Aleksandrovitch Litkens (1888-1922). “Revolucionário bolchevique e trotskista que teve um papel fundamental no desenvolvimento do Comissariado do Povo para a Educação após a vitória dos bolcheviques na Guerra Civil Russa (1917-1922)” (Fitzpatrick, 2002, p.14; 15, tradução nossa).

²⁰ Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937). “Doutor em Ciências Pedagógicas, organizador da Educação Pública na URSS. Introduziu o conceito de “politecnismo”. Realizou atividades científicas e ocupou cargos de chefia no Departamento Científico de Pedagogia da Administração Estatal das Escolas. Foi chefe de departamento e vice-reitor de trabalhos científicos na Universidade do Cáucaso do Norte, em Rostov-on-Don. Dirigiu o Instituto de Pesquisa de Pedagogia do Cáucaso do Norte e, entre 1936 e 1937, foi diretor do Instituto Central de Pesquisa de Pedagogia no Instituto Superior Comunista de Educação em Moscou” (Ovchinnikov, 2019, p.155, tradução nossa).

teóricos ocidentais que a influenciaram como John Bellers (1654-1725)²¹, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)²², Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)²³ e John Dewey (1859-1959)²⁴ dentre outros.

De antemão, os bolcheviques desenvolveram os princípios de sua política educacional antes mesmo da Revolução (1917) alicerçados principalmente nas ideias de Marx (1818-1883), Engels (1820-1895) e outros social-democratas alemães. Além disso, o conceito comunista de educação, conhecido como Educação social pelos bolcheviques, foi influenciado pelas perspectivas de Lev Tolstoy (1828-1910).

A partir do momento em que assumiram o poder, os líderes comunistas atuaram de forma decisiva na área da educação. Apenas em 1918, os decretos soviéticos transformaram radicalmente a escola pré-revolucionária, separando-a da Igreja²⁵ e tornando proibido ensino de teologia. A educação mista para meninos e meninas foi introduzida. Notas, punições e mensalidades foram abolidas. Contudo, o mais importante é que a educação finalmente se tornou oficialmente universal e obrigatória (Fitzpatrick, 2002).

Em busca de uma renovação, o novo governo buscou se distanciar dos métodos tradicionais. Por um lado, era necessário oferecer Educação Secundária e profissional igualitária para impulsionar a industrialização acelerada do país. Por outro lado, ao estabelecer um Sistema Educacional Unificado, desde a Educação Infantil até a Universidade, tornou-se essencial moldar um novo indivíduo soviético, pronto para construir um novo mundo.

²¹ John Bellers (1654-1725). Economista inglês, reformador social e pertencente a um grupo religioso Quaker. Identificado supostamente como o primeiro educador da tradição marxista (Krupskaya, 1921).

²² Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). "Filósofo suíço, escritor e teórico político. Dentre outras, defendia a teoria de que todos os homens nascem livres e, portanto, a liberdade faz parte da natureza humana" (Rabello, 2009, p.14).

²³ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Foi um pedagogo suíço e pioneiro na educação moderna. Foi reconhecido por suas teorias pedagógicas progressistas e pela ênfase no ensino centrado na criança. Pestalozzi foi autor de obras influentes, "Como Gertrudes ensina seus filhos", uma narrativa de fatos, que delineiam suas ideias sobre a educação (Soëtar, 2010).

²⁴ John Dewey (1859-1959). Educador e filósofo progressista dos Estados Unidos, teve um impacto significativo nas teorias educacionais no Ocidente. Este educador incentivou a aprendizagem por meio da experiência, a participação dos alunos no processo de aprendizagem e enfatizou a conexão entre a educação e a vida (Krupskaya, 1921).

²⁵ Ver anexo A. Decreto de 20 de janeiro de 1918: liberdade de expressão, igreja e sociedade religiosa.

A década de 1920 marcou uma época de experimentos audaciosos na Pedagogia Soviética. A concepção de educação defendida por Krupskaya incluía a análise da realidade política e econômica e era compromissada com a ideia de que as massas deveriam ter acesso a um conhecimento que estivesse integrado e objetivava a melhoria do trabalho prático que, ao final, serviria ao objetivo da Revolução Socialista mundial, à medida que proporcionasse o enriquecimento da nação e ao conseqüente aumento da influência dos trabalhadores russos sobre os trabalhadores de outros países. Mais além, a educação deveria ser proporcionadora de um conhecimento em favor da causa revolucionária.

O panorama ao final do governo de Lenin parecia apontar para avanços significativos da alfabetização e de práticas educacionais voltadas às classes anteriormente menos favorecidas. Ainda que, com ascensão de Joseph Stalin (1879-1953)²⁶, iniciaram-se alguns retrocessos.

Destarte, a presente dissertação tem como objetivo geral analisar a influência de pensadores Ocidentais no pensamento de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) e o papel desta educadora durante a formação da Escola do Trabalho em ato contínuo a Revolução Russa (1917).

A organização desta dissertação seguiu a seguinte estrutura: o texto dissertativo foi dividido em seções consecutivas, iniciando com a introdução e procedimentos metodológicos. Posteriormente, foram apresentadas subcategorias vinculadas aos objetivos específicos da pesquisa: i. apresentar parte do percurso biográfico da vida de Krupskaya; ii. descrever o contexto histórico da sociedade educacional da Rússia antes da Revolução Russa (1917); iii. investigar as interferências ideológicas ocidentais e sociais que moldaram o pensamento de Krupskaya em relação a inserção da Escola do Trabalho após 1917 a 1924.

A delimitação temporal da pesquisa e o marco teórico, foram emoldurados a partir dos fundamentos da institucionalização da Educação Russa, século XIII, o

²⁶ Joseph Vissarionovich Djughashvili Stalin (1879-1953). Líder russo e figura proeminente na União Soviética, ocupou vários cargos importantes, incluindo Secretário Geral do Comitê Central do Partido Comunista Russo (bolchevique) – Partido Comunista da União Soviética (Politburo/ Bureau Político), e foi fundamental na ascensão do Estado Soviético após a morte de Lenin (1870-1924). No entanto, seu regime ficou marcado por uma ditadura totalitária, caracterizada por políticas de industrialização forçada, coletivização agrícola e perseguição política em larga escala. Isso resultou em eventos trágicos, como a fome de 1932-1933 e 1946-1947, além do "Grande Terror" de 1937-1938. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Stalin desempenhou um papel de liderança estratégica nas forças armadas soviéticas. Seu governo deixou um legado controverso na história da União Soviética (Dicionário Político, 2023d).

reinado do Czar Pedro (1672-1725), o Grande²⁷, que governou a Rússia entre os anos de 1682 e 1725, parte da vida de Krupskaya (1869-1939), percorrendo trechos da Revolução Russa (1917) e se finalizando na tomada de poder (1924) por Joseph Stalin (1879-1953) após a morte de Vladimir Lenin (1870-1924).

A pesquisa foi elaborada, adotando como referencial teórico metodológico o levantamento de obras históricas, com ênfase na análise de autores provenientes do Ocidente que poderiam influenciar a educadora Krupskaya e que forneceram a possibilidade de compreensão do problema de pesquisa: quais resultados a práxis materialista trouxe para formação da Escola do Trabalho e se essa foi influenciada pela ideologia Ocidental depois da Revolução de 1917? Considerou-se ainda, a princípio, a hipótese que Krupskaya teve interesse em ideais educacionais provenientes do Ocidente.

Antes de elaborar os elementos da pesquisa mencionados anteriormente, decidiu-se como base nesta investigação a abordagem do tipo bibliográfica, “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p.44).

Essa abordagem consistiu na revisão e análise crítica de fontes bibliográficas consideradas relevantes por grande parte dos pesquisadores que se dedicaram a trabalhos relativos ao tema deste estudo, proporcionando uma fundamentação sólida para o desenvolvimento da pesquisa.

Logo, a pesquisa bibliográfica incluiu a busca de obras publicadas sobre a teoria que guiou o trabalho científico. Seu objetivo foi reunir e analisar textos já publicados para compreender o que vem sendo discutido na academia e compor a pesquisa científica.

Os procedimentos metodológicos para a presente pesquisa tiveram como característica, inicialmente, a busca de suporte teórico e metodológico para inspirar novos estudos a partir deste trabalho. Isso envolveu uma análise específica do contexto temático, bem como avaliação da viabilidade da pesquisa, identificação de possíveis obstáculos, resultados e questões relacionadas ao tema Educação Soviética/ Krupskaya. Os procedimentos incluíram os seguintes critérios:

²⁷ Pyotr Alexeyevich Romanov (Pedro I) (1672-1725). “Czar russo desde 1682 e imperador de toda a Rússia desde 1721. Fundou Petrogrado, que se tornou capital russa a partir de 1712. Assumiu importância histórica por ter introduzido a cultura europeia na Rússia” (Dicionário Político, 2023k).

i. Delimitação do tema de pesquisa: Realizou-se uma sondagem da viabilidade da pesquisa, ainda durante a fase de pré-projeto, onde utilizou-se a base de dados da *Scielo* Brasil, em dezembro de 2020. Durante esse período, levantou-se um único artigo da Saviani (2012) com os descritores “Educação Soviética”, “Krupskaya” e “Nadezhda Krupskaya”. Nesta fase, constatou-se que havia poucos estudos inerentes ao tema de interesse, ou seja, Educação Soviética/ Krupskaya, constatando-se a viabilidade da pesquisa.

ii. Demarcação do intervalo temporal da pesquisa: Buscou-se pesquisas científicas brasileiras *stricto sensu* no período de 2016 a 2021.

iii. Definição da base para coleta de dados: Optou-se por utilizar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como base.

iv. Determinação dos descritores de busca.²⁸

v. Análise das produções científicas encontradas na busca a partir de critérios para inclusão e exclusão, por meio da pré-seleção da leitura dos resumos e, posteriormente, a leitura dos trabalhos completos selecionados.

vi. Leitura analítica dos estudos levantados, com pré-seleção por meio da leitura dos resumos e dos trabalhos completos selecionados.

vii. Catalogação das produções científicas selecionadas.²⁹

viii. Avaliação e síntese quantitativa para integração dos resultados buscando categorizar pela forma de abordagem do tema.

ix. Retomada à pergunta que desencadeou a revisão bibliográfica: “Quais resultados a práxis materialista trouxe para formação da Escola do Trabalho e se essa foi influenciada pela ideologia Ocidental depois da Revolução de 1917?” Isso incluiu a análise das evidências nos estudos agrupados e a identificação da necessidade de futuras pesquisas relacionadas ao tema.

Nessa lógica, para compor a presente dissertação, foram investigadas pesquisas do tipo *stricto sensu* para a revisão de literatura, na categoria de análise do materialismo histórico-dialético³⁰ no campo da Educação Russa, localizados a partir do ícone de busca da base de dados de dissertações e teses da Coordenação de

²⁸ Ver quadro 1. Descritores utilizados.

²⁹ Ver apêndice A. Catalogação das produções científicas selecionadas.

³⁰ Ver subitem 2.1. Pormenoriza-se a categoria de análise do materialismo histórico-dialético.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), defendidas entre os anos de 2016 e 2021.

Sobretudo, no dia 18 de agosto de 2021, com a coleta de informações empíricas, constatou-se a existência de pesquisas *stricto sensu* sobre o tema relativo à educadora Krupskaya desde o ano de 1994. Na primeira leitura do resumo e da introdução, foi constatado cerca de 10 (dez) teses e 21 (vinte e uma) dissertações, um total de 31 (trinta e um) estudos distribuídos entre os anos de 1994 e 2021. Das pesquisas entre os anos de 2016 e 2021, foram atribuídas 6 (seis) teses e 9 (nove) dissertações, totalizando 15 (quinze) pesquisas. Após uma última leitura foram selecionadas 3 (três) teses e 2 (duas) dissertações, um total de 5 (cinco) pesquisas.

De antemão, para catalogação das produções científicas, teses e dissertações, foi elaborada uma planilha no Excel, como no apêndice A. Ou seja, para cada campo da primeira linha da planilha, foi editado um subitem a ser preenchido: data de defesa, descritores, autor/a da pesquisa, título da tese e/ou dissertação, orientador/a banca examinadora, instituição de ensino, palavras-chave e resumo. Entretanto, no apêndice A não foi disposto o resumo, embora tenha sido analisado.

Foi feita a opção de mencionar no referido quadro todas as pesquisas *stricto sensu* levantados entre os anos de 1994 a 2021, com os descritores utilizados na busca e a pesquisa encontrada, com intuito de facilitar a busca por outros estudiosos, pois o fator limitante a princípio foi encontrar estudos com os descritores com o nome e sobrenome da educadora “Krupskaya” a partir do catálogo da Capes, pois não existe um padrão na escrita do nome da educadora, tal questão foi pormenorizado no apêndice A.

Quanto a análise das produções científicas encontradas na busca a partir de critérios para inclusão e exclusão, as cores aparentes no referido quadro representam as 5 (cinco) pesquisas selecionadas para análise, entre os anos de 2016 e 2021, a cor azul refere-se às teses, a cor verde as dissertações e as brancas, foram apenas mencionadas, por estarem fora da categoria de análise, fora do recorte proposto, e ou indisponível na plataforma Sucupira como os estudos *stricto sensu* dos autores/as: Luedemann (1994), Faria (2007), Cunha (2012), Fagundes (2012), Silva (2016) e Medeiros (2018).

Quanto a execução prática dos procedimentos de investigação das teses e dissertações no site da plataforma de catálogo da Capes, no item “busca” foram inseridas distintas combinações de descritores, todos no singular, relevantes e

relacionados ao percurso intelectual da educadora Nadezhda Konstantinovna Krupskaya e como categoria de análise o materialismo histórico-dialético.

Determinação dos descritores de busca: Krupskaya; Krupskaia; Nadezhda; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaia; Nadezhda Konstantinovna Krupskaia; Konstantinovna; "Educação Russa"; "Educação Soviética"; "Pedagogia Socialista"; "Escola Comuna"; Nadejda, Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.

Também foram pesquisados outros descritores como Materialismo Histórico-Dialético and Rússia; Práxis and Educação Russa; Práxis and Educação Soviética; Historiografia and Krupskaya; Lenin Krupskaya and Educação; Krupskaya and Escola do Trabalho, mas não houve resultados.

Conforme o quadro 1, os descritores com variações do nome da educadora russa foram os que mais apresentaram pesquisas *stricto sensu* a partir do levantamento empírico dos dados feito na plataforma de catálogos da Capes. No entanto, foi percebido que não existia um padrão para a escrita do nome da educadora no Brasil, o que a princípio dificultou o amplo acesso às teses e dissertações.

Como resultado dessa busca, foi observado que quando utilizado descritores do nome da educadora registrados como “Krupskaya” com “ya”; “Nadhezda Konstantinovna Krupskaya” sendo Nadhezda com “dhe” e Krupskaya com “ya”; “Nadezhda Konstantinovna Krupskaya” sendo Nadezhda com “ezh” e Krupskaya com “ya”, o quantitativo de estudos acerca do tema foi ampliado, como apresentado no quadro 1, o maior número, 17 (dezesete) estudos *stricto sensu* obtidos com um único descritor, ao invés disso, quando utilizadas outras variações do nome e sobrenome como Krupskaia; Nadezhda; Nadezhda Konstantinovna Krupskaia; Nadezhda Konstantinovna Krupskaia; Konstantinovna; Nadejda, bem como os não vinculados ao nome da educadora como "Educação Russa"; "Educação Soviética"; "Pedagogia Socialista"; "Escola Comuna", o número de estudos foi reduzido.

Em russo, o nome da educadora “*Надежда Константиновна Крупская*” pode ser traduzido por “Nadezhda Konstantinovna Krupskaia”, opção essa utilizada por Samantha Lodi-Corrêa (2016), autora da tese de doutorado “Entre a pena e a baioneta: Louise Michel e Nadezhda Krupskaia, educadoras em contextos revolucionários”, depois de entender que a variação seria a tradução equivalente para a Língua Portuguesa, substituindo o “ya” de Krupskaya por “ia” de Krupskaia.

Quadro 1 – Quantitativo de pesquisas *stricto sensu* encontradas por descritores entre os anos de 1994 e 2021

Descritores	Teses	Dissertações	Total
Krupskaya	5	12	17
Krupskaia	1	1	2
Nadehzda	1	0	1
Nadhezda Konstantinovna Krupskaya	5	12	17
Nadhezda Konstantinovna Krupskaia	1	6	7
Nadezhda Konstantinovna Krupskaia	3	6	9
Konstantinovna	0	4	4
“Educação Russa”	0	1	1
“Educação Soviética”	4	3	7
“Pedagogia Socialista”	2	3	5
“Escola Comuna”	0	3	3
“Nadejda”	0	1	1
Nadezhda Konstantinovna Krupskaya	5	12	17
Montante de pesquisas <i>stricto sensu</i>	27	64	91

Fonte: a autora.

Em 1961, a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT (1961, p.13) criou a norma NB-102:1961, documento oficial que regulamentou a transliteração de caracteres cirílicos, ou seja, a transcrição do alfabeto latino para outros alfabetos. Entretanto, a norma NB-102, foi abolida em 2006. Segundo o Diário Oficial da União: “a norma está obsoleta. Atualmente existem diversos recursos eletrônicos para realizar esta transliteração. Há ainda a norma ISO 9:1995 sobre o assunto”, da Organização Internacional de Normalização (*International Organization for Standardization*), que estabeleceu a transliteração dos caracteres latinos aos caracteres cirílicos, com o apoio dos caracteres com sinais diacríticos, ortografia original e que permite a transliteração reversa (Brasil, 2005, p.137).

Apesar da norma NB-102:1961 não ter sido substituída no Brasil, Zoia Ribeiro Prestes (2010) autora da tese de doutorado “Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) no Brasil repercussões no campo educacional”, sugeriu em seu estudo o uso do “Caderno de literatura e cultura russa” que integra uma “tabela de transliteração do Russo para o Português”, referência para transliteração em publicações acadêmicas, com objetivo de amenizar problemas com nomes próprios, recorrentes em estudos científicos (Schneiderman *et al.*, 2004, p.383).

Como exemplo da utilização da técnica de transliteração do Russo para o Português³¹ como no quadro 2. O uso faz-se em caso de adaptação fonética, no caso de nomes próprios em russo, como “*Надежда Константиновна Крупская*” transliterado para o Português, seria próprio escrever Nadejda Konstantinovna Krupskaja.

³¹ Transliteração do Russo para o Português. Em relação à transliteração dos nomes próprios em Russo para o Português, optou-se por utilizar aqueles que mais são/foram evidenciados em sites de acesso de busca em pesquisas científicas no Brasil, como exemplo disso, Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.

Tradução nossa. Todas as traduções apresentadas nesta dissertação foram realizadas pessoalmente pela autora da pesquisa e não por um tradutor juramentado.

Quadro 2 – Tabela de transliteração do Russo para o Português

Alfabeto Russo	Transcrição para Registro Catalográfico ou Linguístico	Adaptação Fonética para Nomes Próprios	Alfabeto Russo	Transcrição para Registro Catalográfico ou Linguístico	Adaptação Fonética para Nomes Próprios	Alfabeto Russo	Transcrição para Registro Catalográfico ou Linguístico	Adaptação Fonética para Nomes Próprios
А	A	A	К	K	K	Х	Kh	Kh
Б	B	B	Л	L	L	Ц	Ts	Ts
В	V	V	М	M	M	Ч	Tch	Tch
Г	G	G, Gu antes de e, i	Н	N	N	Ш	Ch	Ch
Д	D	D	О	O	O	Щ	Chth	Chth
Е	E	E, lé	П	P	P	Ъ
Ё	lo	lo	Р	R	R	Ы	Y	Y
Ж	J	J	С	S	S, SS (intervocálico)	Ь	.	.
З	Z	Z	Т	T	T	Э	É	É
И	I	I	У	U	U	Ю	Iu	Iu
Й	I	I	Ф	F	F	Я	Ia	Ia

Fonte: adaptado de Schnaiderman *et al.* (2004), tabela de transliteração do Russo para o Português da USP.

A próxima etapa, abordou a revisão de literatura que se concentrou na análise dos estudos *stricto sensu* dos seguintes autores: Aline da Silva Pereira (2020); Leandro Sartori Gonçalves (2020), Maria Cleidiane Cavalcante Freitas (2020), Kerginaldo Luiz de Freitas (2019) e Samantha Lodi-Corrêa (2016).

O estudo intitulado, “O senso de coletividade em Krupskaya: educação, mulher e revolução”, dissertação defendida por Aline da Silva Pereira (2020, p.20), teve como objetivo “investigar o senso de coletividade nos escritos da educadora russa Krupskaya, enquanto elemento de transformação social por intermédio da educação”.

Para revisão de literatura, Pereira (2020) utilizou as seguintes obras de Krupskaya, a publicação em espanhol “*La educación de la juventud*” (1978) e “A Construção da Pedagogia Socialista” (2017), organizada por Luis Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart. Além desses, foram usadas as traduções do (MIA) Arquivo Marxista na Internet e também as do livro “A revolução das mulheres: emancipação feminina da Rússia Soviética”, organizado por Graziela Schneider (2017), principal referencial para abordar as contribuições de Krupskaya quanto à emancipação das mulheres. Quanto à metodologia utilizada na pesquisa, o materialismo histórico-dialético e os procedimentos metodológicos adotados foram guiados por uma pesquisa teórico-bibliográfica documental.

O referencial teórico abordou a relação entre a educação e a emancipação da classe trabalhadora em direção à construção de uma práxis revolucionária que foi mediada pelo senso da coletividade. O ideal da coletividade defendia que esses ideais pedagógicos de Krupskaya ressaltam elementos para a construção da Pedagogia Socialista. Além do mais, foram apresentados a atuação da educadora soviética nas formulações do Comissariado do Povo para a Educação, bem como sua produção literária, na ordenação de diretrizes tomadas pelos bolcheviques na área da educação e na luta pelos direitos das mulheres pós-revolucionário (Pereira, 2020).

Em sua conclusão, compreendeu-se que a concepção do senso de coletividade, como a práxis pedagógica em Krupskaya, foram compostas por uma educação individualizada e segregada propondo aprendizados na maneira ensino-aprendizagem e de vida em comum. Evidenciando as características de Krupskaya como militante marxista, estudiosa das teorias educacionais, defensora do ensino por complexos e atuante na desconstrução da histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual por meio da materialização da Escola do Trabalho. Trabalhou

junto aos Pioneiros e a *Komsomo*³² pela formação omnilateral em constante ligação com o meio social, insistindo que a escola deve reagir à vida (Pereira, 2020).

A tese de doutorado “História da Educação Soviética: a transição como processo de aprendizagem” defendida por Leandro Sartori Gonçalves (2020) teve como objetivo

[...] caracterizar os processos educativos e entender o lugar e o conteúdo da educação no socialismo. Como situação problema, foi proposto a seguinte indagação “de que maneira os processos educativos na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) podem ser caracterizados? Qual o lugar da educação nessa sociedade nos anos de 1920 e 1930?” (Gonçalves, 2020, p.21).

O autor ainda comentou a ausência de estudos contundentes sobre a História da Educação URSS

[...] privilegia-se o enfoque nos anos iniciais da revolução, em detrimento as produções soviéticas como um conjunto composto de pontos convergentes de continuidades e de polêmicas; utiliza-se literatura acadêmica anti soviética como se esta fosse palavra final de avaliação ao socialismo soviético, desconsiderando as contradições da fase imperialista como determinantes da produção da história e do conhecimento histórico; o enfoque dado nestes estudos tenciona disputas ideológicas muito evidentes no tempo presente, particularmente no que se refere à fundamentação das teorias pedagógicas da (nova) esquerda brasileira (Gonçalves, 2020, p.21).

Para argumentação, Gonçalves (2020) utilizou Bambirra (1993) em sua tese para explicar o contexto da História da Educação em relação à pesquisa brasileira que, segundo o autor, os estudos acadêmicos *stricto sensu* enfatizam as obras de intelectuais e educadores isoladamente, e apontam que essas obras possuem os argumentos mais ousados da esquerda. A história e a produção educacional de outros períodos tiveram um tom negativo, desprezavam os fatos e a ocupação da teoria

³² *Komsomol*, (em russo: *Комсомол*), abreviação para “União da Juventude Comunista Leninista de toda a União”, ou (em russo: *Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз Молодежи*), foi estabelecido na União Soviética em 1918 com o objetivo de atrair e envolver jovens na promoção dos princípios comunistas, sem vínculo direto com o Partido Comunista. Os membros, denominados *Komsomolets*, participavam de diversas atividades, abrangendo educação política, eventos culturais, esportes e serviços voluntários. Além disso, o *Komsomol* funcionava como um importante canal de recrutamento para o Partido Comunista. A atuação dessa organização exerceu um papel relevante na formação política da juventude soviética até a dissolução da União Soviética em 1991, momento em que perdeu sua influência política (Fitzpatrick, 2002).

revolucionária em suas condições específicas, visto que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) teve uma influência importante no século XX como meio socialista em relação aos métodos de organização da produção.

Como fonte primária, foram utilizados por Gonçalves (2020) registros dos educadores, legislações e documentos do Comissariado do Povo para a Instrução Pública e registros iconográficos que permitiram entender a educação nos anos de 1920 e 1930 como processo de aprendizagem fundamentado em autores como Losurdo (2004); Fernandes (1984), naquele momento a Educação Soviética estava em reconstrução.

O resultado obtido com o estudo foi que a Educação Socialista Soviética entre 1920 e 1930 foi articulada entre formação teórica e a prática educacional, com base no trabalho produtivo; pelo entendimento materialista histórico dos processos contemporâneos, de maneira política e pelo ordenamento de cursos escolares, que passam pela sistematização das etapas e conteúdo dos cursos (Gonçalves, 2020).

Maria Cleidiane Cavalcante Freitas (2020), defendeu a tese denominada “Por uma Pedagogia da práxis! A Pedagogia Soviética enquanto alternativa histórica”. O objetivo geral da pesquisa foi analisar os fundamentos ontológicos da Pedagogia Soviética. Os objetivos específicos foram captar suas potencialidades, desdobramentos e limites; refletir sobre suas implicações para a ciência pedagógica, sobretudo, no tocante a tese do “fim da escola”; e, depreender suas possíveis contribuições para a formação/ atuação de professores no âmbito brasileiro.

As análises tomaram como base a ontologia marxiano-lukacsiana. Para revisão da literatura, foram utilizadas publicações no Brasil e das obras dos principais educadores/as dessa concepção pedagógica: Pistrak, Krupskaya, Lunacharsky e Shulgin, bem como a pesquisa documental, que segundo a autora abriu a possibilidade de circulação do princípio pedagógico nos cursos de licenciatura no Brasil do que nas áreas específicas (Freitas, 2020).

A partir da leitura da tese, compreendeu-se que a Pedagogia Soviética foi constituída “no salto ontológico da Pedagogia em geral”, na perspectiva educacional, foi sugerido o rompimento com dicotomia histórica entre trabalho manual e o trabalho intelectual; considerando o elo depreendido da educação. Por isso, almejou a formação omnilateral, a ligação com o social, a Pedagogia da práxis. Seus limites estão circunscritos ao momento histórico de sua construção. Sendo assim, seu

desenvolvimento pode auxiliar para a Educação na atualidade, para a formação e atuação de educadores no Brasil (Freitas, 2020).

Na dissertação de mestrado de Kerginaldo Luiz de Freitas (2019): “O pensamento pedagógico de Nadezhda Krupskaya: contribuições para uma Pedagogia socialista no contexto da Revolução Russa”. Destarte, o objetivo geral proposto foi

[...] recuperar a Pedagogia produzida, veiculada e publicada pela revolucionária. Como objetivos específicos: recuperar os elementos históricos-pedagógicos do período revolucionário, que fundamentalmente culminaram nas revoluções de 1905 e 1917, protagonizados por Krupskaya que serviram de aporte para a Revolução Socialista Soviética; discutir a base conceitual das principais ideias pedagógicas que permearam os anos em que se pensou a Educação socialista ancorada na Educação politécnica e auto gestora trazida por Krupskaya; analisar quais as contribuições da revolucionária que reverberaram no pensamento pedagógico brasileiro para formação de professores frente ao contexto do capital (Freitas, 2019, p.16).

Como amparo teórico foram utilizados os estudos, traduções do professor Luiz Carlos Freitas (2017): “A construção da Pedagogia Socialista”, “A revolução das mulheres: emancipação feminina da Rússia Soviética” por Alexandra Kollontai e Alix Holt (2017), bem como análise de textos e artigos, com destaque para “*La educación de la juventud*” (1978), um conjunto de “Cartas de Krupskaya” (2023) remetidas em sua maioria antes da revolução de 1917, bem como as bibliografias que serviram de base: Suchodolski (1976), Rocha; Lombardi (2012), Krupskaya (2017), Trotsky (1977), Hobsbawm (2014; 1995), Shulgin (2013) e Pistrak (2015). O referencial teórico-metodológico materialismo histórico-dialético inaugurado por Marx (2011; 2012; 2013; 2017) e as contribuições ontológicas resgatadas por Lukács (2010).

Foram apresentados o estudo das concepções da Educação para meninas e meninos e o princípio da Pedagogia revolucionária, que possibilitou a sobre elevação do analfabetismo russo, bem como a emancipação feminina, colaborando para o protagonismo das mulheres junto aos ícones da história até a derrubada do absolutismo czarista. Foram reconhecidos, ainda, que no Brasil seus ideais foram difundidos pelos intelectuais da academia e pelos estudiosos do campo da Pedagogia (Freitas, 2020).

Ao fim do estudo, foi concluído que Nadezhda Krupskaya findou a proposta para a formação do novo Homem Soviético e que se não fosse o regime stalinista,

poderia ter concretizado o desejo de uma Educação politécnica e auto gestora. Contudo, os ideais e incentivos da educadora russa ecoam em solo brasileiro como teórica e como uma das organizadoras do Sistema Educacional Socialista Soviético (Freitas, 2020).

O estudo intitulado, “Entre a pena e a baioneta: Louise Michel e Nadezhda Krupskaja, educadoras em contextos revolucionários”, tese de doutorado defendida por Samantha Lodi-Corrêa (2016), teve como objetivo investigar quais seriam as possíveis relações entre as propostas educacionais da francesa Louise Michel (1830-1905), durante o período pré e pós Comuna de Paris (1871) e da educadora russa Nadezhda Krupskaja (1869-1939) durante a Revolução Russa (1917), buscando elementos da vida revolucionária e atividade educacional de ambas, abordando aspectos educacionais que podem servir de subsídio à discussão da Educação na atualidade.

Ainda que dentro contextos diferentes, ambas participaram em momentos relevantes da história advindos de revoluções proletárias resultantes de uma insatisfação dos menos favorecidos socialmente. Ambas as revoluções almejavam uma sociedade justa livre da opressão do capitalismo. Para Lodi-Corrêa é plausível supor que no trabalho de ambas as estudiosas haja elementos educacionais ligados à tomada de consciência e emancipação dos trabalhadores que poderiam dar subsídio ao debate atual relativo à educação e revolução. Isto sem recorrer a simples transposição do pensamento de ambas, dado que pertenceram a contextos históricos diferentes (Lodi-Corrêa, 2016).

A metodologia utilizada pela autora na pesquisa teve como base o materialismo histórico-dialético e os procedimentos metodológicos adotados foram guiados por uma pesquisa teórico-bibliográfica documental.

Para o estudo histórico-biográfico, Lodi-Corrêa (2016) utilizou Wolikow *et al.* (1994), que argumentam que a biografia passa pela literatura, antropologia, sociologia ou psicologia tanto quanto pela história. Também se utilizou Serge (1993), Krupskaja (1937) e Michel (1872) (Lodi-Corrêa, 2016).

Como fontes primárias foram utilizados os livros: “Memórias”, “A Comuna: histórias e lembranças” e “O livro do cárcere”, ambos ligados às impressões de Louise Michel sobre seu período no cárcere. Demais livros utilizados foram: “Comuna de Paris e reflexões a respeito de sua vida”; “O livro do ano novo: histórias, contos e lendas para crianças”; “A velha Chéchette”; “Lendas e canções de gesta” e finalmente,

“A miséria”. Também foram utilizados os ensaios: “Luzes nas sombras”; “Mais idiotas, mais tolos”; “A alma inteligente!”; “A ideia livre”; “A mente lúcida da terra a Deus” (Lodi-Corrêa, 2016).

Para argumentação, Lodi-Corrêa (2016) utilizou Marx (2007) e Engels (1984), em sua tese para explicar a alienação histórica do homem no capitalismo por organizações e suas ideologias, que se estende ao trabalho e que no trabalho emancipado surge a condição para a realização da emancipação do homem. Que o materialismo histórico, a crítica à economia capitalista instaurada é a forma mais precisa de aproximação com a realidade. Além de argumentar que o posicionamento marxista é o de libertação da mulher de sua condição de explorada no seio da família burguesa.

O referencial teórico se deu, em relação ao conceito de educação, na perspectiva marxista tecendo uma crítica ao ensino burguês que se coloca como algo naturalizado em nossa sociedade e algumas vezes como elemento “neutro” e colocando em relevo as contradições da sociedade (Lodi-Corrêa, 2016).

Em relação ao pensamento educacional, a autora concluiu que o ensino que ambas as educadoras propagaram era mais que progressista e revolucionário. Além disso, Lodi-Corrêa (2016) argumentou que os conceitos fundamentais que Krupskaja e Michel defenderam na educação ainda na atualidade não foram contemplados.

Em síntese, com base na seleção e análise das pesquisas *stricto sensu* que constituem o presente estudo, compreendeu-se que Pereira (2020) considerou a concepção do senso de coletividade como a práxis pedagógica em Krupskaya composta por uma educação individualizada e segregada, propondo aprendizados na maneira ensino-aprendizagem e de vida em comum. Gonçalves (2020) entendeu que a Educação Socialista Soviética entre 1920 e 1930 foi articulada entre formação teórica e a prática educacional, com base no trabalho produtivo e pelo entendimento materialista histórico dos processos contemporâneos. Freitas (2020) em sua tese constatou que a Pedagogia Soviética foi constituída no salto ontológico da Pedagogia em geral, na qual foi sugerido o rompimento com dicotomia histórica entre trabalho manual e o trabalho intelectual; considerando o elo depreendido da educação. Por isso, essa Pedagogia almejou a formação omnilateral, a ligação com o social, a Pedagogia da práxis, o que poderia na atualidade contribuir para a formação e atuação de professores no Brasil. Freitas (2019) entendeu que o estudo das concepções da Educação para meninas e meninos e o princípio da Pedagogia revolucionária,

proporcionou a redução do analfabetismo russo, bem como a emancipação feminina fomentando a derrubada do regime czarista, e se não fosse o regime stalinista, Krupskaya poderia ter concretizado o desejo de uma Educação politécnica e auto gestora. Lodi-Corrêa (2016) em sua tese biográfica das revolucionárias Krupskaya e Michel, ambas educadoras propagaram um ensino mais progressista e revolucionário.

Além do exposto, houveram limitações relativas aos descritores para o levantamento empírico do quantitativo de pesquisas *stricto sensu* para análise a partir do catálogo da Capes, por conta da ausência de um padrão na forma de escrever o nome e sobrenome da educadora russa Krupskaya no Brasil. Além do mais, percebeu-se que ao se utilizar distintas variações de descritores do nome e/ou sobrenome, o número de estudos disponíveis aumentou. Atualmente não existe uma norma oficial no Brasil para transliteração do Russo para o Português, embora já tenha existido, a NB-102:1961, mas foi considerada obsoleta em 2006 e foi cancelada. Entretanto, existe a ISO 9:1995, norma internacional, que estabelece a transliteração dos caracteres latinos aos caracteres cirílicos, bem como a “Tabela de transliteração do Russo para o Português”, referência para transliteração em publicações acadêmicas no Brasil, com objetivo de amenizar problemas com nomes próprios, ordinários em estudos científicos, embora não seja uma norma oficialmente admitida (ABNT, 1961; Brasil, 2005; Prestes, 2010).

Ao se fazer o levantamento empírico e análise da revisão de literatura, percebeu-se que as concepções de Krupskaya eram relativas a uma educação fundamentada na práxis do materialismo histórico-dialético voltada à formação do homem emancipado. Além do que já foi exposto, em relação ao recorte teórico nas pesquisas analisadas, em sua maioria, as discussões estão concentradas depois da Revolução de 1917, embora haja lacunas nas discussões com autores ocidentais em relação aos resultados que a Escola Soviética trouxe para a sociedade.

Após a revisão de literatura, com a verificação da viabilidade da pesquisa e por meio da constatação dos dados, foram fichadas e categorizadas as obras que mais abordaram o tema. Entre as fontes primárias, destacam-se as obras de Krupskaya (1921,1957,1958, 2017), Bellers (1696), Pestalozzi (2014), Rousseau (1979) e dos intelectuais Engels (1820-1895) e Marx (1818-1883). Além disso, foram utilizadas como fontes secundárias, as obras dos autores Bittar; Ferreira Jr. (2021); Fitzpatrick (2002), Zajda (1980), Abakumov *et al.* (1974), Obichkin *et al.* (1988), artigos científicos,

enciclopédias, jornais informativos e dicionários (*Scielo Brasil*³³; *Cyberleninka*³⁴; *History.RF*³⁵; *Inforu*³⁶; Grande Enciclopédia Russa: portal científico e educacional³⁷; *Marxists Internet Archive*³⁸; Biblioteca presidencial³⁹, dentre outras bibliografias que contribuíram para a complementação do tema).

Quanto à relevância científica deste estudo, esta esteve associada à necessidade de um aprofundamento e maior compreensão da contribuição de Krupskaya para o pensamento educacional e pela escassez de pesquisas abrangentes que evidenciam a ideia da influência Ocidental no campo da Educação Soviética. Além disso, o período de vivência na Rússia, como detalhado na introdução deste trabalho, serviu de motivação para condução desta pesquisa.

Não obstante, o desenvolvimento desta dissertação foi limitado principalmente devido às intercorrências causadas pela contaminação da autora pelo vírus SARS-CoV-2.⁴⁰ Os efeitos dessa situação afetaram diretamente o andamento e a produção textual da dissertação, devido aos impactos prolongados do pós-covid na saúde da pesquisadora.

Na sequência, será apresentada a categoria de análise embasada no materialismo histórico-dialético, uma abordagem teórica desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), com o objetivo de compreender as bases da teoria marxista. Esta se propõe a uma análise das relações sociais e históricas, bem como na interação dialética entre as forças produtivas e as relações de produção,

³³ Fonte: <<https://www.scielo.br/>>.

³⁴ Fonte: <<https://cyberleninka.ru/>>.

³⁵ Fonte: <<https://histrf.ru/read/articles?page=1>>.

³⁶ Fonte: <<https://62info.ru/>>.

³⁷ Fonte: <<https://bigenc.ru/>>.

³⁸ Fonte: <<https://www.marxists.org/>>.

³⁹ Fonte: <<https://udprf.ru/>>.

⁴⁰ O vírus SARS-CoV-2 é o agente causador da *Covid-19*, que se disseminou globalmente desde o final de 2019, resultando em uma pandemia. Os sintomas comuns incluem febre, tosse e dificuldade para respirar, variando em gravidade. Algumas pessoas experimentaram efeitos prolongados após a recuperação, conhecidos como “*long Covid*” ou sintomas prolongados pós Covid-19. No Brasil, a pandemia teve um impacto significativo na saúde pública e na sociedade, levando à implementação de medidas de saúde pública, como distanciamento social e vacinação, para controlar a disseminação do vírus (Lana *et al.*, 2020).

visando desvendar as dinâmicas da evolução histórica e a estruturação das formações sociais ao longo do tempo.

2.1 CATEGORIA DE ANÁLISE: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Quanto à categoria de análise utilizada para o levantamento empírico das pesquisas *stricto sensu*, o materialismo histórico, termo que caracteriza o princípio materialista da história, pode ser considerado um dos pilares da teoria marxista. Na introdução da obra “Do socialismo utópico ao socialismo científico” Engels em 20 de abril de 1982 conceituou o materialismo histórico

[...] esta concepção dos roteiros da história universal que vê a causa final e a causa propulsora decisiva de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações no modo de produção e troca, na conseqüente divisão da sociedade em diferentes classes e nas lutas dessas classes entre si (Engels, 1984a, p.14).

Entre as premissas do materialismo histórico-dialético, considera-se que toda a história humana foi constituída por indivíduos concretos organizados em torno do trabalho, que construíram relações de luta pela existência entre si e a natureza. Embora o homem faça parte dessa natureza, divergiu dessa natureza, ou seja, “o materialismo histórico e dialético considera que, ao produzir o meio em que vive, o homem se produz; ou seja, o homem é determinado historicamente, mas é, simultaneamente, determinante da história” (Zanella, 1994, p.97). Todavia, esse mesmo homem foi capaz de modificar a natureza de maneira ciente em prol das suas próprias demandas. Em vista disso, as interações constituídas dessa lógica, ocasionaram modificações bilaterais nessa engrenagem, constituindo o homem que temos.

Revelou-se ao leitor os motivos de se ter escolhido o materialismo histórico-dialético. Acatou-se como base, parte dos argumentos de Carlos Roberto Jamil Cury (1986), da obra proveniente do seu doutoramento concluído em 1979, “Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo”, cuja problemática da pesquisa do autor procurou estipular categorias que

permitissem o entendimento do fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior, de forma didática. A princípio, em seu mestrado, ao aprofundar a relação entre a teoria e a história relacionando algumas categorias de análise, conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. “Elas surgem na análise de uma multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (Cury, 1986, p.21), aptas a admitir o entendimento do fenômeno educativo.

Posteriormente, em sua tese de doutoramento, Cury (1986) procurou instrumentos específicos de compreensão do fenômeno educativo para então entender o momento teórico, ou seja, por intermédio do exercício da ação reformadora do plano educacional e não somente pela repetição/reprodução. Todavia, pela contradição, reconsiderando e reexaminando as ações exercidas.

Indubitavelmente, dificuldades semelhantes ocorreram no estudo, quando se percebeu as possíveis formas de analisar os fenômenos diante dos múltiplos e complexos acontecimentos no campo da Educação e suas correlações políticas sociais, depois da Revolução Russa de 1917.

Em síntese, as categorias que tentam dar conta da análise do fenômeno educativo, na análise do autor, podem ser consideradas superadas, representando uma educação separada do contexto das relações sociais. Visto que, uma vez permanecendo somente o fenômeno, este não acarretaria efeito sobre outro fenômeno, mesmo que associados, um epifenômeno. Destarte, o autor apresentou duas teorias, para explicar como a categoria de análise poderia ter influência sobre a investigação do fenômeno educacional quando incompreendida a dialética do processo que media a educação. Modificando o real em categorias autônomas e que, igualmente, modificam a autonomia que determinam as atividades humanas (Cury, 1986).

O autor nos relata que, na teoria determinista o foco seria firmado no *status quo* da coisa educativa, isto é, no entorno, na conjuntura dos acontecimentos sociais. Ocasionalmente bloqueios, que impedem o desenvolvimento do homem e/ou pela prerrogativa, dada a tensão deste em defender sua existência de vida. Diante do *status quo*, não existiriam meios possíveis de contestação por parte do homem. Deste modo, convém ao homem estar ajustado ao contexto educacional, dadas as exigências e desígnios sociais. Nessa lógica, a função do homem, tido como protagonista e/ou coadjuvante, foi o de corresponder às imposições do seu

dominador, não questionando a estrutura social ao qual estava inserido, uma vez que, a educação seria a forma de adaptação do homem ao ordenamento social consagrado pelo poder político em vigor. Por outro lado, segundo esse autor, a teoria individualista, tem como pressuposto a liberdade e o direito do homem, considerando a educação como solução para o desenvolvimento pessoal, sem considerar o seu entorno social (Cury, 1986).

Essas concepções são distintas, todavia convergem no âmbito social, uma como elemento influenciador, e a outra de forma independente. No caso da teoria individualista, a educação foi separada do contexto social, em contraposição à dialética sociedade-homem, onde as trocas concebidas pelas relações histórico-sociais são conexas em sua abrangência.

Existem ainda teorias distintas das teorias deterministas e individualistas, que não atendem aos ideais da contradição nas relações político-ideológicas, pois apresentam apenas o lado impositivo e de replicação no âmbito educacional, privilegiando as classes ricas.

A teoria marxista dos aparelhos ideológicos do Estado, nos mostra a existência de uma falsa consciência, onde os aparelhos ideológicos atuam com um propósito manipulador e propagandista, que demandam uma forma de pensar sobre determinada classe social, a partir da posição, da função em relação a outra classe, as culturas inferiores e as imposições imediatistas (Marx; Engels, 1998, p.21).

Isto foi replicado nas relações sociais e nos foi fornecido pela educação, imposto pelos sistemas ideológicos, e inserido nos mais variados ambientes institucionais, incluindo a escola.

Na obra “A Educação para além do capital” de István Mészáros (2008), no item “A incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a Educação”, pode-se verificar relações com a obra de Cury (1986) em que os processos sociais e os processos educacionais são comunicáveis, sendo ininteligível mudar a educação sem que as práticas educacionais da sociedade cumpram seu papel histórico, essencial para o estabelecimento de mudanças significativas, onde os preceitos da contradição são evidenciados.

Mészáros explicou que ao não reconhecer o modo de reprodução da sociedade, vital para as trocas sociais, serão possíveis apenas restauros nas múltiplas esferas da sociedade, incluindo a educação. Logo, as determinações estruturais

elementares do alicerce global do sistema de reprodução, são mantidos. Nesse modelo, são contemplados uma série de disposições particulares heterogêneas, mas permanecendo a regra geral estabelecida na reprodução social, impossibilitando uma ação particular sobre a regra geral estabelecida. Essa dinâmica impossibilita o conflito com as forças hegemônicas rivais na ordem social, como possibilidade de soluções, seja no âmbito da educação, da cultura e da produção material. Na reflexão de Mészáros, a lógica compreendeu a mesma ordem que ocorria no feudalismo, para o autor seria improvável uma formulação ideal de educação nesse sistema, a classe dominante seria estabelecida como sendo os servos, ou seja, sobre os senhores feudais. O autor compara a analogia apresentada sobre o sistema feudal com a relação do capital com o trabalho, classificando-o como “perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica” (Mészáros, 2008, p.25).

As predileções dominantes materiais prevalecem mesmo quando os fatos foram desumanos. A manifestação de Mészáros buscou aplicar reformas educacionais que retificassem a ordem reprodutiva do capital, que pudessem subtrair o antagonismo existente. Esse seria o motivo para que não haja mudanças na sociedade a partir das reformas educacionais, isso porque o sistema capitalista foi corrompido, diferentemente do sistema socialista, ou seja, “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (Mészáros, 2008, p.25).

Buscou-se encontrar uma categoria que pudesse fundamentar a forma de analisar o fenômeno educativo desse estudo. Frente às relações contraditórias, percebeu-se que a crítica feita por Mészáros aos modelos educacionais nos mostra que existem ferramentas instituídas pelas classes dominantes para manter o estado das coisas, ou seja, os processos educacionais e sociais estão interligados e fazem parte de uma contradição.

As categorias são princípios que visam refletir aspectos gerais e fundamentais do real, seus encadeamentos. Elas aparecem na análise dos fenômenos e aspiram um alto grau de universalidade. Representam conjunções físicas de temporalidade e espaço. Possuem consenso e recurso para o entendimento de uma realidade social existente, compreendido quando os grupos integram a ação educacional. Possuem ainda uma intenção de interpretar o real e apontar estratégias políticas. Além disso, podem ser um recurso metodológico de análise da ação educativa, num determinado contexto de espaço e tempo (Cury, 1986).

A categoria retrata o real e suas conjunções, a partir do estudo dos fenômenos num tempo e espaço determinado, em concordância e compreensão ao momento social, ganhando sentido aos grupos participantes da prática educativa. Agindo sobre a realidade em interpretações e manifestações políticas.

Compreender a dialética humana e seu contexto histórico-social requer analisar as ações dos indivíduos na sociedade, compreender a verdade dos fatos sociais como permanente espaço de luta de classes, onde se efetua a educação e recusando a sobreposição da dominação, “o espontaneísmo das classes dominadas”, refutando a teoria que submete o sujeito à realidade *status quo*, a realidade estática. A luta de classes tem como um ponto estratégico a educação, como instrumento de resistência à dominação. “A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, com um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de uma situação histórico-social” (Cury, 1986, p.13).

Em síntese, pretendeu-se compreender as ações humanas em seu contexto social, numa perspectiva datada dos fatos, de modo verificar a realidade das ações sociais, na luta de classes, conjecturando a educação como instrumento estratégico para dominação.

3 NADEZHDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAYA

Nesta seção, o objetivo foi apresentar algumas situações históricas e sociais da vida de Krupskaya. Buscou-se revelar aspectos pessoais que influenciaram suas atitudes e despertaram questões sociais e educacionais.

A Rússia do século XIX era um país imperial em desenvolvimento, havia ocupado os mares Ártico, Cáspio e o Báltico, bem como o território da Sibéria, fixando território na Finlândia e Polônia. A economia era feudal, os camponeses tinham como determinações obedecer aos senhores feudais. “Em 1858, o recenseamento demonstrou que existiam cerca de quarenta milhões de servos no país, sendo metade pertencente ao Estado e metade a proprietários particulares” (Gomes, 2017, p.12).

A economia tinha como base a agricultura. O feudalismo era uma forma instituída de organização, onde os camponeses possuíam poucos direitos, pois cumpriam obrigações aos senhores feudais. Essa realidade retratava o contexto social, político e econômico da Rússia pré-revolucionária, caracterizada pela desigualdade social e por um sistema feudal de servidão.

No início do século XX, “São Petersburgo era a capital do Império Russo, conhecida como a cidade do Czar, com seus grandes palácios que contrastavam com a pobreza dos camponeses e outros trabalhadores” (Lodi-Corrêa, 2016, p.156). Naquele momento, a Rússia vivia uma forma de absolutismo, com o poder centrado no Czar Alexandre II (1818-1881).⁴¹

O processo de transição do sistema feudal para o capitalismo ocorria de forma morosa em comparação a outros lugares. Os servos estavam descontentes, a economia e a política se mostravam em declínio. Diante da crise instituída pela carência de recursos e miséria, os servos insatisfeitos, conseguem adquirir uma

⁴¹ Czar Alexandre II (1818-1881). O Czar russo, sucessor de Nicolau I (Romanov), em 1861, aboliu a servidão à terra na Rússia e implantou reformas, como a criação dos *Zemstvo* (órgão de poder local) e um sistema judicial independente em 1864. Durante seu reinado, houve um florescimento das universidades, das artes e do entretenimento, e o analfabetismo rural foi significativamente reduzido até 1914. No entanto, a emancipação dos camponeses não resultou da benevolência, mas do medo de uma revolta social após a derrota na Guerra da Crimeia de 1853-1856. O Edito de Emancipação não solucionou muitos problemas, e os camponeses enfrentaram desafios, como a apropriação de terras pelos latifundiários e restrições à liberdade de movimento devido ao sistema de passaporte interno. O reinado de Alexander II terminou com seu assassinato por um terrorista do Partido da “Vontade do Povo” (em russo: “Народная Воля”, lê-se “*Narodnaya Volya*”), e seu sucessor, Alexander III, impôs uma repressão severa na Rússia, levando a um período de desespero e reação negra na sociedade russa (Dicionário Político, 2023a).

“certa” independência política (1861), na qual obtém-se o direito à aquisição de terras, mas por um custo elevado, impossibilitando de fato a liberdade obtida, no que culminou na miséria efetiva dessas pessoas (Saviani, 2012).

A alteração implementada não resultou na melhoria na vida dos servos, os quais permaneceram em condições precárias de vida, enfrentando dificuldades socioeconômicas. Essa situação levou a um descontentamento por parte deste segmento da população e teve influência nos eventos que deflagraram posteriormente a Revolução (1905).

Krupskaya nasceu no dia 14 (26)⁴² fevereiro de 1869 em São Petersburgo. Oriunda de uma família de ascendência nobre, mas que por diversos motivos, enfrentou uma condição de empobrecimento. As informações disponíveis sobre sua biografia fornecem um contexto histórico sobre a formação de sua família, apresentando algumas experiências pessoais e familiares que possam ter influenciado seu pensamento.

Seus pais passaram por circunstâncias parecidas ao longo de suas vidas. Ambos eram órfãos, estudaram com recursos públicos em instituições educacionais de São Petersburgo. O pai de Krupskaya, Konstantin Ignatievich Krupsky (1838-1883), foi criado no corpo de cadetes, sua mãe, Elizaveta Vasilievna Tistrova (1841 ou 1843-1915), nascida Tistrova, no Instituto Pavlovsk (Obichkin *et al.*, 1988).

Depois de se formar no corpo de cadetes, Krupsky serviu no regimento Smolensk da sétima divisão de infantaria, na Polônia. Pertencente à esfera da sociedade que defendia a democracia, se aproximou da organização dos democratas revolucionários – Terra e Liberdade. Mantinha também, simpatia pelos integrantes da revolta pela libertação polonesa de 1863, que lutavam contra a autocracia czarista (Obichkin *et al.*, 1988).

A mãe, Elizaveta Vasilievna, se formou no Instituto Pavlovsk em 1859 e começou a trabalhar como governanta na família de um senhorio na província de Vilnius. A propriedade não ficava longe do local onde Konstantin Ignatievich serviu. Logo, os jovens se conheceram e se casaram em 1868 (Obichkin *et al.*, 1988).

Os primeiros anos dos Krupskys foram vividos em São Petersburgo, onde Konstantin estudou na Academia Gabinete de Direito Militar. Em 1870, foram morar

⁴² Calendário juliano/ gregoriano. “Até a Revolução de Outubro, os russos seguiam o calendário juliano e não o gregoriano adotado na Europa Ocidental. Entre esses calendários existia uma diferença de 13 dias, estando o gregoriano 13 dias à frente do juliano” (Lodi-Corrêa, 2016, p.156).

na cidade de Grojec, próximo de Varsóvia, onde Krupsky foi nomeado chefe do distrito (Obichkin *et al.*, 1988).

Nadya, como era chamada, manteve uma proximidade constante com sua família, vivendo em um ambiente permeado por respeito, confiança e mútuo cuidado. Na residência dos Krupsky, os nomes dos futuros generais da Comuna de Paris, Jaroslav Dombrowski (1836-1871)⁴³ e Walery Wróblewski (1836-1908)⁴⁴ eram mencionados com simpatia. Entretanto, no trabalho, Krupsky foi contrário às transgressões feitas por funcionários russos em relação à população polonesa, pelo qual foi demitido do serviço em 1872 por não ser confiável em uma denúncia difamatória. Logo mais, Krupsky foi sentenciado culpado pelo Tribunal de Justiça de Varsóvia por "abuso de autoridade" e impedido de ocupar cargos públicos (Obichkin *et al.*, 1988).

Konstantin Ignatievich aceitou todo e qualquer emprego - agente de seguros, inspetor de fábrica etc., mas, como foi marcado como um "sujeito não fiável", muitas vezes perdia seus ganhos. Em busca de trabalho, os Krupskys foram forçados a mudarem da cidade (Obichkin *et al.*, 1988). As denúncias caluniosas tiveram sérias consequências em sua vida, resultando em diversos problemas e privações:

[...] todos os tipos de denúncias anônimas caíram sobre meu pai. Ele ficou conhecido como um sujeito não confiável, demitido sem explicação e levado a julgamento por 22 crimes [...], sem o direito de entrar no serviço público. O caso se arrastou por dez anos, chegou ao Senado, onde o meu pai, às vésperas de sua morte, foi finalmente absolvido (Krupskaya, 1957, p.12, tradução nossa).⁴⁵

A filha, por sua vez, encontrava inspiração no próprio pai, Konstantin Ignatyevich, que persistiu na luta pela revogação de sua sentença ao longo de vários

⁴³ Jaroslav Dombrowski (1836-1871). "Democrata revolucionário polaco, participante no movimento de libertação nacional da Polônia nos anos 60 do século XIX; general da Comuna de Paris, comandante-chefe de todas as suas tropas desde maio de 1871; morto nas barricadas" (Dicionário Político, 2023c).

⁴⁴ Walery Wróblewski (1836-1908). "Democrata revolucionário polaco, general da Comuna de Paris; membro do Conselho Geral da Internacional e secretário-correspondente para a Polônia (1871-1872), participou ativamente na luta contra os bakunistas" (Dicionário Político, 2023o).

⁴⁵ "[...] на моего отца посыпались всевозможные анонимные жалобы. Он стал известен как неблагонадежный человек, был уволен без объяснения причин и отдан под суд за 22 преступления [...], без права поступления на государственную службу. Дело затянулось на десять лет, дошло до Сената, где моего отца, накануне его смерти, наконец, оправдали" (Крупская, 1957, с.12).

anos. Finalmente, em abril de 1880, o departamento de *impeachment* criminal do Senado o inocentou oficialmente. Apesar da sua absolvição, Konstantin ainda viveu por mais três anos, até que faleceu em fevereiro de 1883, vítima de tuberculose pulmonar (Obichkin *et al.*, 1988).

A vida se tornou ainda mais difícil. A pensão atribuída a Konstantin Ignatievich – “9 Rublos por mês – era tão insignificante que era impossível viverem juntos”.⁴⁶ A inclinação pela profissão como professora surgiu aos 11 anos de idade. Krupskaya ao frequentar a aldeia de Studepets, na província de Pskov. Com o auxílio da educadora e revolucionária Alexandra Timofeevna Yavorskaya (1859-1936), costumava ser vista na escola local, onde ela e as crianças resolviam problemas e liam os poemas de Nikolai Alekseevich Nekrasov (1821-1877). Junto com sua professora distribuía livros aos camponeses. Seu interesse por escolas e professores rurais se estendeu por toda sua vida. Para ajudar a mãe, “Nadya aos 14 anos, começou a dar aulas para famílias ricas” (Obichkin *et al.*, 1988, p.7, tradução nossa).⁴⁷

Essa atividade como professora pode ter sido uma forma de ganhar dinheiro e de compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas.

No quinto ano do principal ginásio feminino de São Petersburgo, conhecido como Princesa A. A. Obolenskaya, Krupskaya teve a oportunidade de aprender com educadores progressistas, que estimulavam o interesse pelo conhecimento e pela autonomia intelectual. Suas afinidades recaíam sobre disciplinas como História, Geografia, Literatura, Matemática e Ciências Naturais, destacando-se como aluna. Esse motivo, permitiu que ela pedisse ao conselho educacional a oportunidade de trabalhar como tutora, e seu pedido foi aceito. Apesar disso, teve de enfrentar o desprezo dos pais dos alunos ricos da escola (Obichkin *et al.*, 1988).

Em 1886, Krupskaya concluiu o Ensino Médio obtendo boas notas em todas as disciplinas. Sua média geral alcançou a pontuação máxima de 5, com base nos padrões da Rússia. Além disso, se destacou em suas opções de estudo, francês onde também obteve bons resultados. Sua dedicação foi recompensada com o certificado de conclusão do ginásio e uma medalha de ouro. Logo, “ingressou na aula pedagógica

⁴⁶ “9 рублей в месяц - это было так ничтожно мало, что жить вместе было невозможно”. (Обичкин и др., 1988, с.7).

⁴⁷ “В 14 лет Надя начала давать уроки в богатых семьях” (Обичкин и др., 1988, с.7).

e, em 1887, obteve o diploma de mentora” (Obichkin *et al.*, 1988, p.8, tradução nossa).⁴⁸

Em 20 de maio de 1889, Krupskaya concluiu sua formação como professora e iniciou sua carreira trabalhando em um internato, lecionando aulas de reforço na mesma escola que havia estudado na infância. “O sucesso de seus alunos atesta suas excelentes habilidades pedagógicas, a profundidade de seu conhecimento e uma atitude extremamente conscienciosa para o caso” (Obichkin *et al.*, 1988, p.8, tradução nossa).⁴⁹ Além de atuar no internato, ensinava em uma escola profissionalizante para meninas, onde as instruía nas artes da costura e corte de tecidos, além de oferecer aulas particulares. Possuía uma abordagem educacional simples e efetiva, e entre seus alunos estava a filha do escritor Vladimir Galaktionovich Korolenko (1853-1921)⁵⁰, a quem Krupskaya ensinou a pensar criticamente.

Para aprimorar suas habilidades pedagógicas, Krupskaya frequentou aulas ministradas por professores experientes nas escolas primárias da Sociedade Técnica de São Petersburgo. Apreciava poesia e obras que abordavam temas de liberdade, como as de Aleksandr Sergueievitch Pushkin (1799-1837)⁵¹, Mikhail Yuryevich Lermontov (1814-1841)⁵² e Nikolai Alekseevich Nekrasov (1821-1877).⁵³ Quanto às

⁴⁸ "Она поступила в педагогический класс и в 1887 году получила диплом наставницы" (Обичкин и др., 1988, с.8).

⁴⁹ "Успехи его учеников свидетельствуют о его прекрасном педагогическом мастерстве, глубине знаний и исключительно добросовестном отношении к делу" (Обичкин и др., 1988, с.8).

⁵⁰ Vladimir Galaktionovich Korolenko (1853-1921). “Russo, escritor, jornalista, ativista dos direitos humanos e crítico do regime czarista. No final da sua vida foi crítico dos bolchevistas” (Dicionário Político, 2023n).

⁵¹ Aleksandr Sergueievitch Pushkin (1799-1837). “Poeta russo, dramaturgo, prosador, historiador, crítico literário e jornalista. O criador da moderna Língua Literária Russa” (Ivinsky, 2023).

⁵² Mikhail Yuryevich Lermontov (1814-1841). Poeta, prosador e dramaturgo russo, nasceu em Moscou e passou parte de sua infância em Tarkany, propriedade de sua avó. Frequentou a Universidade de Moscou, onde começou sua carreira literária intensa, escrevendo centenas de poemas e várias obras em prosa. Em 1832, mudou-se para São Petersburgo, ingressando na Escola de Alferes da Guarda. Seu poema "A Morte de um Poeta", após a morte de Pushkin, trouxe reconhecimento e perseguição política. Transferido para o Cáucaso, sua obra refletiu sua paixão pela História Russa e pelo Cáucaso. De volta a São Petersburgo, publicou seu famoso romance "Um Herói do Nosso Tempo" e uma coleção de poemas. Sua obra é marcada pela intensidade e pelo patriotismo (Korovin, 2022).

⁵³ Nikolai Alekseevich Nekrasov (1821-1877). Poeta russo nascido no Império Russo. De origem nobre, sua vida teve desafios, incluindo a busca pela educação em São Petersburgo e uma existência quase miserável antes de estabelecer-se como poeta. Ele se destacou na imprensa com o poema "Pensamento" em 1838 e, ao longo de sua carreira, desempenhou papéis editoriais importantes em várias publicações literárias. Seu estilo poético original abordava temas como o sofrimento do povo, a vida do campesinato e das classes populares urbanas, trabalho, necessidade e desânimo, refletindo as ideias da escola natural e se tornando líder do movimento "civil" na poesia russa. Mais tarde, sua

questões espirituais gostavam de ler Nikolai Vassilievitch Gogol (1809-1852)⁵⁴, Ivan Sergeievitch Turgueniev (1818-1883)⁵⁵, Lev Nikolaevich Tolstoy (1828-1910), Nikolai Gavrilovich Chernyshevsky (1828-1889)⁵⁶, Alexander Ivanovich Herzen (1812-1870)⁵⁷, Vissarion Grigoryevich Belinsky (1811-1848)⁵⁸, Nikolay Alexandrovitch Dobrolyubov (1836-1861)⁵⁹ e Mikhail Evgrafovich Saltykov-Shchedrin (1826-1889)⁶⁰ (Obichkin *et al.*, 1988).

poesia evoluiu para incluir elementos religiosos e contemplação épica. Nekrasov também escreveu extensivamente sobre o campesinato russo, criando um ciclo de poemas que se destacaram por sua autenticidade e folclore (Korovin, 2023).

⁵⁴ Nikolai Vassilievitch Gogol (1809-1852). Escritor russo, famoso por seu trabalho como dramaturgo. Nascido na Ucrânia, ele demonstrou um talento artístico versátil desde jovem. Gogol produziu uma série de obras literárias notáveis, incluindo "Noites em uma fazenda perto de Dikanka" (1831) e "O Inspetor Geral" (1836), conhecidas por seu humor e sátira. Sua obra também explorou temas como a burocracia russa e a vida na Ucrânia. No entanto, ao longo de sua vida, Gogol enfrentou desafios emocionais, incluindo crises mentais e religiosas (Mann, 2022).

⁵⁵ Ivan Sergeievitch Turgueniev (1818-1883). Escritor russo do século XIX, conhecido por suas obras literárias que exploravam personagens com destinos trágicos e incomuns. Sua carreira literária começou com a poesia, mas logo se destacou na prosa, criando contos e romances que abordam questões sociais, políticas e filosóficas da Rússia da época. Seus trabalhos, como "Rudin" (1856), "Pais e Filhos" (1862) e "Fumaça" (1867), também apresentaram personagens femininas fortes e puras. Turgueniev viveu grande parte de sua vida no exterior, onde suas obras receberam reconhecimento internacional e influenciaram escritores como Gustave Flaubert (1821-1880), Henry-René-Albert-Guy de Maupassant (1850-1893) e Henry James (1843-1916) (Ranchin, 2022a).

⁵⁶ Nikolai Gavrilovich Chernyshevsky (1828-1889). Escritor, crítico literário e socialista russo. Ele desenvolveu teorias estéticas inovadoras, promoveu ideias materialistas e utilitárias, e defendeu a reorganização socialista da sociedade. Seu romance mais famoso, "O que fazer? De histórias sobre novas pessoas", publicado em 1863, teve um grande impacto na literatura e no pensamento político russo. Por suas atividades radicais, Chernyshevsky foi preso e condenado a trabalhos impostos em 1864, cumprindo pena na Sibéria. Após sua libertação, ele continuou a escrever e a traduzir obras até seu falecimento em 1889, sob supervisão policial em Saratov (Chernyshevsky, 2023).

⁵⁷ Alexander Ivanovich Herzen (1812-1870). Escritor, pensador e figura pública russa do século XIX. Filho ilegítimo, tornou-se nobre em 1840 e estudou na Universidade de Moscou. Herzen foi preso em decorrência de seus ideais libertários e, após sua libertação, passou por uma crise espiritual na década de 1840. Emigrou para o exterior em 1847, onde fundou a Editora Russa Livre e defendeu o "Socialismo Russo". Ele se envolveu em atividades revolucionárias, apoiando a Revolta Polonesa de 1863-1864, mas criticou o terror revolucionário. Sua obra literária e filosófica explorou o equilíbrio entre individualidade e história, enfatizando o papel do acaso na vida humana (Savinkov, 2023).

⁵⁸ Vissarion Grigorievich Belinsky (1811-1848). "Crítico literário e social russo, nascido em Helsinque. Associado de Alexander Ivanovich Herzen (1812-1870) e Mikhail Alexandrovich Bakunin (1814-1876), foi atraído pela tradição ocidental do individualismo e deu apoio precoce a Fiódor Mikhailovich Dostoiévski (1821-1881), que logo rompeu com ele" (Jones, 2015, p.68, tradução nossa).

⁵⁹ Nikolay Alexandrovitch Dobrolyubov (1836-1861). Democrata revolucionário russo, crítico literário e filósofo materialista (Dicionário Político, 2023j).

⁶⁰ Mikhail Evgrafovich Saltykov-Shchedrin (1826-1889). Escritor russo, publicitário e jornalista de origem nobre. Ele iniciou sua carreira literária como poeta antes de ingressar no serviço público. Influenciado pelas ideias socialistas, ele foi preso por descrever ideias revolucionárias em um conto. Posteriormente, tornou-se um administrador respeitado e publicou notáveis obras satíricas, incluindo os "Esboços

Quando tinha 20 anos, manifestou sua indignação com a escassez de bons livros sobre questões sociais. Naquela época, os trabalhadores ainda não estavam organizados, e ela não tinha conhecimento sobre as teorias marxistas ou o comunismo (Krupskaya, 1957). No entanto, sua vida começou a tomar um outro rumo,

Um dia, participei de um círculo de estudantes, e então o movimento estudantil começou, e meus olhos se abriram. Abandonei meus cursos e comecei a estudar, comecei a ler Marx e outros livros necessários. Percebi que somente o movimento revolucionário de trabalhadores poderia mudar a vida e que, para ser útil, era preciso dedicar todas as energias à causa dos trabalhadores. Na primavera, pedi o primeiro volume de "O Capital" de Marx e outros livros úteis para mim. Marx nem sequer estava sendo emprestado pela Biblioteca Pública, e era muito difícil consegui-lo. Além de "O Capital", recebi "Ensaio sobre a Cultura Primitiva", de N. Ziber⁶¹, "Destino do Capitalismo na Rússia",

Provinciais", que revelaram os abusos de funcionários provinciais. Sua sátira frequentemente abordou a loucura administrativa e a falta de autoconsciência na sociedade russa. Apesar de sua atuação no sistema burocrático, Saltykov-Shchedrin manteve uma visão eclética, combinando moderação e radicalismo em suas opiniões políticas. Sua obra foi influente na literatura satírica russa, caracterizado por um estilo marcado pela linguagem esópica, hipérbole, grotesca e fantasiosa. Além disso, ele também escreveu comédias, jornalismo e ensaios de viagem (Ranchin, 2022b).

⁶¹ Nikolai Ivanovich Ziber (1844-1888). "Um dos primeiros investigadores da estrutura econômica das sociedades primitivas, foi professor da Universidade de Kiev. Em sua conhecida obra "Ensaio sobre Cultura Primitiva" (1883), ele resumiu inúmeras informações de etnógrafos e viajantes do século XIX relacionadas às formas de vida econômica dos povos da Oceania, América, Ásia e África. Ziber conduziu uma análise comparativa das formas comunais da economia em vários estágios de sua evolução e concluiu que elas representam formas universais de atividade econômica nos estágios iniciais do desenvolvimento da sociedade humana. Ele mostrou a ampla distribuição nas sociedades primitivas dos costumes de hospitalidade, "ajuda" e doação mútua (troca de presentes), seu significado fundamental como parte integrante do sistema comunal-tribal, associado à necessidade de manter laços comunais-tribais mútuos" (Kanayev, 2007, p.87; 88, tradução nossa).

de V.V. (Vorontsov)⁶², "Estudo do Norte", de Efimenko⁶³ (Krupskaya, 1957, p.21, tradução nossa).⁶⁴

Quando Krupskaya foi trabalhar com sua mãe em uma aldeia para os proprietários de terras, teve seu primeiro contato com a obra "O Capital". No período do verão, enfrentando a falta de trabalhadores disponíveis para ajudar, ela encontrava momentos entre uma tarefa e outra para se dedicar às leituras:

[...] Eu estava lendo o Capital, tão difícil. Os dois primeiros capítulos foram muito difíceis, mas a partir do terceiro capítulo a coisa desandou. Eu definitivamente ganhei água pura e viva. Não é no autoaperfeiçoamento de Tolstoy que se deve procurar uma saída. O movimento trabalhista é a saída mais poderosa. Começo a jantar, sento-me com meu livro nos degraus da varanda e leio "A hora da morte do capitalismo está batendo: expropriadores estão sendo expropriados". Meu coração bate forte para todos que puderem ouvir. Nunca pensei que viveria para ver a "expropriação dos expropriadores expropriados?" Naquela época, essa pergunta não me interessava. Uma coisa me interessava: o objetivo e o caminho eram claros. E então, toda vez que as chamas do movimento operário se acendiam: em 1896, durante a greve dos trabalhadores têxteis de São Petersburgo, em 9 de janeiro de 1903-1905, em 1912, durante os eventos de Lena⁶⁵, em 1917, eu sempre pensava na hora da morte do

⁶² Vassili Pavlovitch Vorontsov (1847-1918). "Economista e publicista, um dos ideólogos do populismo liberal nas décadas de 80 e 90 do século passado, autor do livro "Destinos do Capitalismo na Rússia" e outros, em que negava o desenvolvimento do capitalismo na Rússia e elogiava a pequena produção mercantil. Defendia a reconciliação com o governo tsarista e lutou decididamente contra o marxismo" (Dicionário Político, 2023m).

⁶³ Alexandra Yakovlevna Efimenko (1848-1918). "Uma das primeiras mulheres etnógrafas e historiadoras russas [...], esposa do etnógrafo e folclorista Pyotr Savvykh Efimenko (1835-1908), que foi exilado por participar da sociedade revolucionária. Com o marido, ela adotou ideias folclóricas e, em seguida, um interesse em etnografia e folclore, começou a escrever obras dedicadas ao estudo de crenças e costumes populares no extremo norte da Rússia e, depois de se mudar para Kharkov, ao estudo da história e da cultura da Ucrânia. A.Y. Efimenko lecionou na Universidade de Kharkov, onde, em 1910, recebeu o título de doutora honorária (a primeira mulher na Rússia a receber esse título), bem como em São Petersburgo, nos cursos de Bestuzhev, tornando-se a primeira mulher professora de História na Rússia" (Khorina, 2018, p.128, tradução nossa).

⁶⁴ "Однажды я вступил в студенческий кружок, а потом началось студенческое движение, и у меня открылись глаза. Я бросил свои курсы и начал учиться, начал читать Маркса и другие нужные книги. Я понял, что только революционное рабочее движение может изменить жизнь, что для того, чтобы быть полезным, нужно посвятить все свои силы делу рабочих. Весной я попросил дать мне первый том "Капитала" Маркса и другие полезные для меня книги. Маркса не было даже во временном пользовании в Публичной библиотеке, и достать его было очень трудно. Кроме "Капитала", я получил "Очерки первобытной культуры" Н. Зибера, "Развитие капитализма в России" В.В. (Воронцова), "Изучение Севера" Ефименко" (Крупская, 1957, с. 21).

⁶⁵ Eventos de Lena (1912), conhecido como o Massacre de *Lena Goldfields*, ocorreu em 1912 na região de Lena, na Sibéria Oriental, durante uma greve econômica de importação realizada pelos trabalhadores nas minas de ouro. A greve foi reprimida brutalmente pela ordem do Czar russo Nicolau II, resultando na morte de aproximadamente 500 trabalhadores russos. Esse massacre provocou

capitalismo, que esse objetivo estava um passo mais próximo. Eu pensava que a hora da morte do capitalismo estava chegando no Segundo Congresso dos *Soviets*⁶⁶, quando a terra e todos os instrumentos de produção foram declarados propriedade do povo. Quantos passos faltam para o objetivo? Será que verei a última passagem? Quem sabe? Mas isso não importa. De qualquer forma, o sonho agora está mais próximo, tornou-se tangível. A inevitabilidade de sua realização é óbvia para todos. O tãmil do capitalismo já começou (Krupskaya, 1958, p. 21; 22, tradução nossa).⁶⁷

A educadora se envolveu ativamente na luta contra a autocracia e a exploração capitalista, trabalhando para permear a ideologia marxista entre os trabalhadores. Seu compromisso era libertá-los da opressão e da exploração.

Na Rússia, os princípios do materialismo histórico no campo da educação foram gradualmente estabelecidos para atender uma demanda em prol da práxis marxista, colocando em prática a teoria, princípio referido por Marx e Engels na década de 1840. “As categorias esvaziam-se quando seus sentidos não estão ligados à realidade e vinculados ao movimento. É imprescindível que elas não se isolem, pois estão historicamente integradas à prática social” (Marx, 1982, p.105). Entretanto, essa questão despontou na década de 1917, com a Revolução Russa, com a participação

indignação e revolta entre os trabalhadores e contribuiu para o descontentamento crescente que eventualmente levou à Revolução Russa de 1917 e à queda do regime czarista (Stalin, 1951).

⁶⁶ O Segundo Congresso dos *Soviets* de Deputados Operários e Soldados de Toda a Rússia, ocorreu entre 25 (26) de out. e 7 (08) de nov. de 1917, durante a Revolução Russa de 1917, o Segundo Congresso dos *Soviets* foi um marco na ascensão do poder bolchevique e na transição para o Estado Socialista na Rússia. Durante esse evento, os *soviets* (conselhos de trabalhadores, soldados e camponeses) de todo o país tomaram decisões fundamentais, transferindo o poder para os soviets, buscando a paz na Primeira Guerra Mundial, redistribuindo as terras dos latifundiários para os camponeses e estabelecendo o novo governo sob liderança de Lenin. Essas resoluções revolucionárias redefiniram a estrutura de poder e tiveram um impacto duradouro na História Russa (Lenin, 1917).

⁶⁷ “[...] Я читал "Капитал", так трудно. Первые две главы были очень трудными, но начиная с третьей главы все пошло на лад. Я точно набрался чистой, живой воды. Не в самосовершенствовании Толстого надо искать выход. Рабочее движение - самый мощный выход. Я начинаю ужинать, сажусь с книгой на ступеньки крыльца, читаю "Бьется смертный час капитализма: экспроприаторов экспроприруют". Сердце бьется для всех, кто может слышать. Я никогда не думал, что доживу до "экспроприации экспроприаторов"? В то время этот вопрос меня не интересовал. Меня интересовало одно: цель ясна и путь ясен. И потом, каждый раз, когда разгоралось пламя рабочего движения: в 1896 году, во время забастовки петербургских текстильщиков, 9 января 1903-1905 годов, в 1912 году, во время Ленских событий, в 1917 году, я всегда думал о смертном часе капитализма, о том, что эта цель стала на шаг ближе. Я думал о том, что час гибели капитализма наступил на Втором съезде Советов, когда земля и все орудия производства были объявлены собственностью народа. Сколько шагов до цели? Увижу ли я последний проход? Кто знает? Но это неважно. В любом случае, теперь мечта стала ближе, она стала осязаемой. Неизбежность ее осуществления очевидна для всех. Тамилия капитализма уже началась” (Крупская, 1958, с.21; 22).

de teóricos como Vladimir Ilyich Ulianov (Lenin) (1870-1924), Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) e Anton Makarenko (1888-1939) dentre outros pioneiros (Pistrak, 2013).

As bases sociais na Rússia foram modificadas de imediato logo após a Revolução de 1917, quando se iniciou a Guerra Civil (1917-1922). O contexto era desfavorável, os reacionários do magistério entraram em greve. Os pioneiros da educação, incluindo Krupskaya, se propuseram a pensar em um ensino sem distinção de classes, o indivíduo deveria ser formado para o contexto social prático (Pistrak, 2013). Eles buscavam um sistema educacional que preparasse o indivíduo para as demandas da sociedade pós-revolucionária.

No entanto, o legado deixado era o marxista, conceito da Educação "politécnica". Este princípio forneceu um direcionamento ambíguo para os educadores russos, uma vez que Marx e Engels estavam preocupados com a educação de crianças da classe trabalhadora que deveriam permanecer trabalhadores, ou, em um nível mais teórico, com um tipo de educação adequada a uma sociedade socialista sem classe. Ou seja, a Escola Politécnica foi aquela que ensinou habilidades práticas - a oposição da escola "acadêmica" exemplificada pelo ginásio czarista (Fitzpatrick, 2002).

Em 26 de outubro de 1917, logo após a Revolução, foi criado o *Narkompros* (1917-1929), uma espécie de Ministério da Educação Russo, denominado Comissariado do Povo para a Educação. O órgão tinha no comando Lunacharsky (1875 -1933) e como vice-comissária Krupskaya, personagem atuante nesse contexto político educacional em formulação (Pistrak, 2013).

Diante deste contexto de divergências, haveria uma possível consciência revolucionária na história, como presente no pensamento de Marx e Engels, que se basearam em intelectuais que os antecederam? Pode-se questionar o por que pouco se fala de outras influências teóricas na Rússia no período da pré-revolução? Estariam, tais influências, relacionadas ao movimento operário e socialista?

Por outra perspectiva, pode-se rever a versão comunista da luta de classes, do materialismo e da dialética como uma prática. Pois ao analisarmos ambas as perspectivas, nos aproximamos da "verdade histórica de sua consciência, do mundo em que viviam e de sua época" (Fernandes, 2012, p.30).

Para Karl Marx,

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (Marx, 2011, p.24).

Não obstante, a Revolução não emergiu da consciência dos intelectuais, mas do curso histórico dos fatos, visto que a compreensão da Revolução surgiu do radicalismo. Não houve criação da história, os porta-vozes da história apenas estiveram a seu serviço, mesmo quando as realidades revolucionárias permaneciam austeras (Fernandes, 2012).

As passagens em análise dizem respeito à relação entre indivíduos e história. Marx argumentou que as pessoas influenciam a história, mas são moldadas por circunstâncias preexistentes e, em momentos de crise, recorrem aos símbolos do passado. Fernandes complementou, dizendo que a revolução surge dos eventos históricos, não da consciência dos intelectuais. Estes autores destacaram uma interação complexa entre indivíduos e história.

Dessarte, nesta seção verificou-se que a influência exercida por Konstantin parece ter sido determinante no direcionamento de vida da educadora. Ele enfrentou as normas da sociedade ao lutar pela anulação de sua sentença criminal, depois de inocentado, continuou a demonstrar um senso de liberdade e justiça. Teria Nadezhda sido realmente influenciada por este senso? Seus contatos com autores marxistas juntamente com sua história de vida teriam contribuído para acentuar o caráter revolucionário de seus escritos e para o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e pedagógicas?

4 OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NA RÚSSIA

A proposta da presente seção foi descrever o contexto histórico inicial da institucionalização da Educação na Rússia, com o objetivo de identificar possíveis influências do Ocidente neste campo.

Na obra “A Educação Soviética”, Marisa Bittar e Amarilio Ferreira Jr. (2021) explicaram o início dos ordenamentos da instituição Educacional da Rússia e como desde os fundamentos do Império czarista houve interesse seguido de uma obstinação em possuir os bens culturais e educacionais do Ocidente.

Alguns ideais remanescentes da Pedagogia Russa, que fizeram parte do século XIX, foram incorporados ao pensamento dos bolcheviques paralelamente a ideais que fizeram parte das concepções integradas na Escola Soviética como a Educação para o trabalho, a formação politécnica e científica, o pensamento materialista dialético, o patriotismo e, por fim, mas não menos importante, o nacionalismo militante (Bittar; Ferreira Jr., 2021).

O czarismo passou por um período de alterações políticas rumo a uma monarquia constitucional, ao passo que confrontava desafios relacionados à diversidade cultural, baixo nível de instrução e grande desigualdade social e econômica em sua população.

Os fundamentos do processo de institucionalização da Educação Russa começaram a se desenvolver ainda durante o Império Czarista de Pedro I, o Grande (1672-1725), que reinou como imperador da Rússia (1682-1721) e do Império Russo (1721-1725) (Bittar; Ferreira Jr., 2021; Zajda, 1980).

No século XVIII, a Igreja Ortodoxa tinha a responsabilidade pela Educação Pública, os alunos frequentavam escolas seculares sob o controle da Igreja e o Estado contribuía para os mosteiros se dedicarem ao ensino das crianças (Bittar; Ferreira Jr., 2021).

Por sua vez, o Império detinha uma autoridade absoluta e a exercia de maneira autocrática e opressiva. Depois, durante a monarquia constitucional, os governantes conduziram a nação conforme uma constituição. Apesar disso, ainda existiam regiões com variações nos níveis de autoritarismo. Nesse contexto, o aumento de escolas deu-se pelo interesse do czarismo pelo Ocidente, visto que a

[...] influência Ocidental atravessou um largo período desde o início do século XVIII chegando aos bolcheviques quando estes iniciaram a Revolução educacional a partir de 1917. Na verdade, durante os séculos XVIII e XIX, o czarismo havia tentado criar um sistema nacional, que, afinal, só teria sido construído pelos bolcheviques no século XX (Bittar; Ferreira Jr., 2021, p.25).

Durante os séculos XVIII e XIX, a Rússia estava sob os ordenamentos imperiais e procurava introduzir um sistema de educação nacionalizado, mas havia dificuldades para instalação desse novo sistema. Nota-se que existia um clima de arrebatamento em relação às ideias ocidentais que, paulatinamente, se consolidaram naquela sociedade. Tão logo, essa influência se espalhou para a aristocracia russa, que aos poucos se voltava ao Ocidente, a fim de aprender as habilidades da Etiqueta, da Artilharia, da Navegação e da Filosofia.

Pedro I, viajou a vários países da Europa Ocidental buscando acessar novos conhecimentos sobre Ciência, Tecnologia, Cultura e Administração. Essa iniciativa influenciou a aristocracia a seguir o mesmo caminho, buscando uma educação avançada no exterior.

Após seu regresso, Pedro I promoveu uma série de ações práticas em prol do desenvolvimento cultural e educacional da Rússia como, por exemplo, a criação da Escola de Ciências Matemáticas e Navais (1701), a publicação do jornal russo *Vedomosti* (notícias) e a decretação da primeira Academia Russa de Ciências (1724) (Bittar; Ferreira Jr., 2021).

Esta última, fixada na cidade de São Petersburgo, era um modelo representativo da modernização latente da cultura Russa. Pois, embora não houvesse alunos suficientes para atenderem a todas as palestras, visando garantir o adequado funcionamento da academia, o Czar convidou professores de origem alemã que realizavam conferências na instituição (Bittar; Ferreira Jr., 2021; Zajda, 1980).

Entre os professores, havia alguns muito prestigiados em suas respectivas áreas de atuação, o que possivelmente auxiliou o desenvolvimento do pensamento científico na Rússia (Bittar; Ferreira Jr., 2021). A importação de conhecimentos teóricos e a adoção de práticas advindas do Ocidente, impulsionaram o advento da criação das disciplinas acadêmicas.

As remodelações executadas por Pedro revelavam a influência das tendências ocidentais daquele tempo sobre as estruturas essencialmente militares e científicas, e alavancaram a modernização da Rússia nos primeiros vinte e cinco anos do século

XVIII (Bittar; Ferreira Jr., 2021, Zajda, 1980).

Os parâmetros utilizados para viabilizar o acesso à educação e ao conhecimento eram oriundos das províncias alemãs do Báltico. Mais tarde, essas reformas firmaram competências para ocupação estatal, habilidades no âmbito científico, militar e técnico. Apenas em 1703, Pedro se dedicaria a expandir o Estado, sobrepondo suas intenções ante eclesiásticos e feudais tradicionais. Pois para este monarca a educação era sinônimo de formação vocacional (Zajda, 1980).

O Czar entendia que um país com uma população educada e qualificada seria capaz de disputar com as nações desenvolvidas. Em 1885, autoridades estatais repetiam frases que afirmavam que se os inimigos da Rússia triunfaram sobre ela, isso se devia unicamente à superioridade da educação (Bittar; Ferreira Jr., 2021). Ele percebia a necessidade da implantação de uma formação educacional capaz de capacitar a população a exercer funções específicas de modo a contribuir para com a ascensão da nação.

Além disso, isto favoreceu naquele momento a um enfraquecimento do poder da Igreja e da nobreza feudal. Observa-se que os preceitos fundados pelo iluminismo se opunham ao domínio da Igreja Católica e da monarquia absolutista. Além disso, defendiam a ciência e a razão (Zajda, 1980). Paradoxalmente, o governo se manteve autocrático, com o Czar impondo seus interesses, inclusive em relação à educação.

Com a reestruturação na Igreja, o Estado detinha o poder sobre as questões religiosas, e as dioceses mantinham as escolas. Essa dinâmica não teve grandes impactos no Sistema Educacional. Porém, “A tradição centralizadora da Educação Russa tem suas origens neste Estado que era autoritário e inspirado no iluminismo” (Bittar; Ferreira Jr., 2021, p.26).

Todavia, o desenvolvimento do marxismo russo, só ocorreria na segunda metade do século XIX, sobre a influência do Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR) fundado por Lenin. O materialismo dialético russo tomou como base os registros de Georgi Valentinovitch Plekhanov (1856-1918)⁶⁸, contudo a obra não era

⁶⁸ Georgi Valentinovitch Plekhanov (1856-1918). Desempenhou um papel significativo na formação do movimento marxista na Rússia. Inicialmente associado ao partido “Vontade do Povo” (em russo: *Народная Воля*, lê-se *Narodnaya Volya*), este autor concentrou seus esforços na organização do emergente proletariado russo após entender, por meio dos escritos de Marx e Engels, que o socialismo só poderia ser alcançado por meio da ação proletária. Após desentendimentos políticos e a dissolução do grupo Emancipação do Trabalho, ele se juntou ao Partido Social-Democrata Russo, tornando-se um menchevique após a cisão. No exílio, Plekhanov fez uma tradução russa do Manifesto do Partido Comunista com um prefácio de Marx e Engels. Ele defendeu o marxismo, criticando o populismo e o terrorismo, e sua influência cresceu por meio do contrabando de literatura marxista. Plekhanov apoiou

totalmente inovadora visto que as obras de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820 -1895) já haviam sido traduzidas para o russo como “O Capital” (1867) e “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra” (1845). A inferência de Plekhanov por meio de sua obra se deu durante a existência da União Soviética até 1980 por meio da obra “O Socialismo e a luta política” (1883) que serviu de fundamento para o comunismo científico que serviu como uma ideologia do partido Político (Bittar; Ferreira Jr., 2021).

Vale lembrar que na segunda metade do século XIX, mais precisamente em 1864, houve a criação das (*Zemstvos*)⁶⁹, instituições situadas em distritos e províncias que tinham como objetivo educar a população com algum atraso educacional, essas instituições estavam sob a responsabilidade do governo central e vilas. Fora do ensino formalizado, tinham como responsabilidade, suprir as demandas econômicas, achavam-se em todas as províncias do Império, uma espécie de escolas para vida pública (Bittar; Ferreira Jr., 2021; Zajda, 1980).

A *Zemstvos* foi o ponto de partida para alavancar o interesse pela escola popular, pois até a Revolução de 1905, a Educação Russa mostrava-se internamente em discordância sobre qual escola proporcionaria unicidade ao czarismo e resguardo quanto às intervenções do catolicismo, do separatismo e do socialismo.

A Rússia manteve-se como monarquia absolutista até o ano de 1906. Nos anos seguintes, entre 1907 e 1917, o Império Russo ampliou seu território para o Continente

a unificação do Partido Social-Democrata Russo e resistiu aos bolcheviques após a Revolução de Outubro. No entanto, suas teorias não se mostraram adequadas durante a Revolução Russa de 1905, e ele manteve uma posição pró-guerra durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Seu apoio ao governo provisório após a Revolução de Fevereiro de 1917 o distanciou do Governo Soviético, resultando em sua oposição à Revolução de Outubro (Enciclopédia do Marxismo, 2023). A Revolução Russa de 1917, frequentemente referida como Revolução de Fevereiro e Revolução de Outubro, foi dividida em duas fases principais devido a diferenças de calendário. A Revolução de Fevereiro, que ocorreu em fevereiro (calendário juliano) ou março (calendário gregoriano), resultou na queda da monarquia russa e na formação de um governo provisório. Em contraste, a Revolução de Outubro, que teve lugar em outubro (calendário juliano) ou novembro (calendário gregoriano), foi liderada pelos bolcheviques e distribuiu o regime comunista sob o comando de Vladimir Lenin. Essas variações de datas ocorreram devido à adoção posterior do calendário gregoriano pela Rússia em 1918 (Vicentino, 1998).

⁶⁹ *Zemstvos*. “Forma de auto-administração local sob a égide da nobreza nas províncias centrais da Rússia tsarista, introduzida em 1864. A competência dos *Zemstvos* era limitada às questões econômicas puramente locais (organização dos hospitais, construção de estradas, estatísticas, seguros). A sua atividade desenvolvia-se sob o controle dos governadores e do ministro do Interior, que podiam suspender as resoluções indesejáveis para o governo” (Dicionário Político, 2023p).

Europeu e Asiático. As características geográficas, culturais e religiosas nesses territórios eram divergentes. Havia áreas mais autocráticas, outras menos. Contudo, todas eram marcadas por uma desigualdade cultural e econômica da população. Dessa expansão, territórios tão diversos como Ásia Central, Bielorrússia, Finlândia, Moldávia, Países Bálticos, Polônia, Sibéria, Cáucaso e Ucrânia possuíam níveis de urbanização e de escolaridade muito aquém do ideal. Mesmo com o aumento do número de ginásios no Império Russo, mais predominante na Rússia do que na Ásia. Parecia haver alguma preocupação acerca da Educação na Rússia antes mesmo da Revolução, mas a quem se destinava essa educação? (Bittar; Ferreira Jr., 2021).

A educação idealizada pelos bolcheviques (1917) não tinha referência histórica nas reformas de Pedro, o Grande, durante o século XVIII. Todavia, no século XIX, houveram projetos educacionais reformadores, influenciados pelo marxismo, positivismo e empirismo. Nesse aspecto a cultura russa,

[...] fortemente alicerçada na concepção de mundo engendrada pelo cristianismo ortodoxo - foi marcada por um sistemático debate entre facções religiosas conservadoras e pensadores materialistas radicais. Essas contendas marcam a gênese do pensamento educacional bolchevique (Bittar; Ferreira Jr., 2021, p.28).

Esses debates e disputas foram necessários para a criação e desenvolvimento do pensamento educacional adotado pelos bolcheviques.

A partir do início do século XX, um grupo de intelectuais libertários compostos por Alexander Ivanovich Herzen (1812-1870), Nikolai Ivanovich Pirogov (1810-1881)⁷⁰, Konstantin Dmitrievich Ushinsky (1823-1871)⁷¹, Nikolai Gavrilovich Chernyshevsky (1828-1889), Lev Nikolaevich Tolstoy (1828-1910), Dmitry Ivanovich

⁷⁰ Nikolai Ivanovich Pirogov (1810-1881). Cirurgião russo e figura pública. Estudou medicina em Moscou e em Dorpat, aprimorando suas habilidades na Alemanha. Pirogov foi professor em Dorpat e na Academia Médico-Cirúrgica de São Petersburgo, sendo pioneiro em técnicas cirúrgicas e anestesia. Ele também se destacou na cirurgia militar de campo e promoveu a medicina preventiva. Além disso, Pirogov defendeu a formação de personalidades morais na educação e a autonomia universitária (Mirsky; Poddubny; Zabludovsky, 2022).

⁷¹ Konstantin Dmitrievich Ushinsky (1823-1871). Professor russo e pioneiro da Pedagogia científica. Sua abordagem pedagógica enfatizava a educação nacional, igualdade de acesso à educação, e o desenvolvimento de personalidades morais e criativas. Ele promoveu o interesse pela ciência, autonomia do professor, e contribuiu para o ensino moral com ênfase no patriotismo (Dneprov, 2023).

Pisarev (1840-1868)⁷² e Stanislav Teofilovich Shatsky (1878-1934)⁷³ projetaram as bases da Filosofia educacional de Lenin, o que iria compor algumas das mudanças ocorridas na década de 1920. Esses pensadores iriam preconizar a Pedagogia estabelecida pelos bolcheviques. Um exemplo disso foi Konstantin Ushinsky (1823-1871), que desenvolveu uma teoria sobre a identidade da criança, destacando os elementos essenciais da educação, sendo o mais importante o amor pela pátria (Bittar; Ferreira Jr., 2021).

Esses intelectuais influenciaram a Filosofia Leninista, sua ideologia formava a base para as mudanças ocorridas, seus pensamentos foram manifestos pela Pedagogia instituída pelos bolcheviques.

Em 1920, surgiram os ideais pedagógicos criados pelos bolcheviques como “combinar o trabalho socialmente útil, criar colônias infantis voltadas para o trabalho como também coletivos infantis como instituições autônomas” (Zajda, 1980, p.2).

Os ideais sobre a teoria da identidade da criança, do pesquisador e educador Konstantin Ushinsky (1823-1871), preconizavam os elementos essenciais da educação, o amor à pátria, uma Educação moral iluminista, mais relevante que o aprimoramento intelectual. “Ela deveria desenvolver na criança o sentimento humanista, honestidade, integridade, disciplina, veracidade, responsabilidade e diligência”. Seus fundamentos se estruturaram no patriotismo, valorizando o trabalho e a disciplina, amplamente aceito pelos bolcheviques (Bittar; Ferreira Jr., 2021, p. 29). O trecho destacou a importância da Educação moral em relação à Educação intelectual. Os bolcheviques valorizavam a formação moral e cívica como parte importante da construção da sociedade socialista.

Em síntese, o Império Russo nunca negou seu enorme interesse pela educação

⁷² Dmitry Ivanovich Pisarev (1840-1868). Crítico literário russo e publicitário. Se destacou por suas opiniões niilistas e abordagem realista na análise literária. Pisarev também foi um autor prolífico, escrevendo artigos científicos populares, contribuições para a Pedagogia e traduções. Sua prisão devido a atividades políticas o levou a escrever grande parte de suas obras na prisão, onde aprofundou seu niilismo estético e questionou a estética convencional. Seu estilo de escrita era polêmico e irônico, caracterizado por um tom agudo e uma tendência ao paradoxo. Sua morte ocorreu de forma trágica por afogamento no Golfo de Riga (Pisarev, 2022).

⁷³ Stanislav Teofilovich Shatsky (1878-1934). Professor russo que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da educação na Rússia. Ele promoveu uma abordagem inovadora que enfatizava a educação estética e o ambiente social como aspectos centrais da formação das crianças. Shatsky liderou várias iniciativas educacionais, incluindo clubes para crianças, colônias de verão e experimentos pedagógicos. Seu trabalho visava criar uma escola "aberta" que valorizasse o desenvolvimento estético e social dos alunos (Shatsky, 2023).

e pelos bens culturais do Ocidente, bem pelo contrário, essa influência pode ser notada desde o início do século XVIII até o ano de 1917, quando os bolcheviques iniciaram a Revolução educacional. Apesar de terem ocorrido algumas tentativas, segundo Bittar; Ferreira Jr. (2021), por parte do czarismo em elaborar um Sistema Educacional Nacional durante os séculos XVIII e XIX, este só foi realmente levado a cabo pelos bolcheviques no século XX.

O marxismo russo foi a forma de interpretação das teorias Karl Marx, notadamente no contexto de uma sociedade específica, a russa. O Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR) teve uma importância para a implementação e difusão destes ideais marxistas (Bittar; Ferreira Jr., 2021).

Ao final do século XIX, o pensamento ideológico russo exercia forte influência na adoção de políticas públicas por parte dos bolcheviques. Sendo a implantação da Escola Soviética um dos grandes feitos da política educacional, por meio da implementação de uma educação sofisticada, apenas acessada anteriormente pela elite, e tendo o trabalho como um dos elementos úteis à sociedade.

Além do exposto, complementava-se a isso uma formação politécnica científica, com enfoque no materialismo dialético e o estímulo ao patriotismo, refletindo, contudo, de forma acentuada, as crenças ideológicas do governo bolchevique.

De fato, algumas teorias educacionais originadas no Ocidente parecem ter sido usadas de forma realmente efetiva, no sentido de um verdadeiro desenvolvimento do sistema educacional russo, somente após a Revolução de 1917. Quando um novo *establishment*⁷⁴ viabilizou reformas mais contundentes, tais como a Educação gratuita e obrigatória para todos, buscando dar fim às imensas desigualdades sociais e educacionais daquela sociedade.

⁷⁴ *Establishment*. Tradução do Inglês para o Português: “Estabelecimento”.

5 EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRACIA: PENSAMENTOS DE KRUPSKAYA

Nesta seção, buscou-se investigar as influências ideológicas do Ocidente no pensamento de Krupskaya, especialmente aquelas que possivelmente tiveram impacto em seus ideais voltados à criação da Escola do Trabalho.

Em 1915, Krupskaya (1869-1939) finalizou o livro “Educação e Democracia” (em russo: “Образование и демократия”, lê-se “*Obrazovaniye i demokratiya*”). Contudo, por conta da censura da época, a primeira edição só foi publicada em 1917 pela editora Vida e Conhecimento (em russo: “Жизнь и Знание”, lê-se “*Zhizn i Znaniye*”), pouco antes da Revolução Bolchevique. Em 1917, o texto da obra mantinha uma linguagem cotidiana e nem todos os pontos de vista da autora foram evidenciados explicitamente como talvez ela o tivesse desejado. Ocorreram ainda, modificações no título do livro na primeira edição. Ao invés de “Educação Pública e Classe Trabalhadora” (em russo: “Народное Образование и Рабочий Класс”, lê-se “*Narodnoye Obrazovaniye i Rabochiy Klass*”), ele foi intitulado “Educação e Democracia” (Krupskaya, 1921).

No prefácio da 3ª edição do livro “Educação e Democracia”, escrito em dezembro de 1920, Krupskaya (1869-1939) explicou sua intenção em relação a obra, que seria a de esclarecer qual classe social estaria difundindo a Escola do Trabalho e como os ideais sobre essa questão seriam modificados em acordo com o direcionamento da Economia. A educadora argumentava que

[...] enquanto a organização dos assuntos escolares permanecer fora da esfera da influência da democracia operária (a classe trabalhadora), a Escola do Trabalho será uma ferramenta dirigida contra seus interesses. Somente a democracia operária (a classe trabalhadora) pode fazer da Escola do Trabalho um instrumento de transformação da sociedade moderna (Krupskaya, 1921, p.5, tradução nossa).⁷⁵

Os argumentos de Krupskaya (1869-1939) mostraram que, para haver a transformação da sociedade moderna, a classe trabalhadora deveria estar no centro

⁷⁵ “[...] пока организация школьного дела будет находиться вне сферы влияния рабочей демократии (рабочего класса), школа, труда будет орудием, направленным против ее (его) интересов. Лишь рабочая демократия (рабочий класс) может сделать школу труда орудием преобразования современного общества” (Крупская, 1921, с.5).

da organização escolar. Mas de que maneira esse movimento poderia se consolidar? Quais seriam as prerrogativas? Visto que, após a tomada do poder pelo proletariado, a velha escola⁷⁶ se tornaria uma Escola do Trabalho, um dos pontos do programa comunista.

O cientista político Igor Pavlovich Smirnov (nascido em 1941)⁷⁷, explicou em seu artigo publicado em 2020, “O legado pedagógico do grupo político entre Krupskaya – Lunacharsky” (em russo: “*Педагогическое наследие политического тандема Крупской – Луначарского*”). O resultado do desenvolvimento da ciência Pedagógica na Rússia foi interrompido pelo resultado da Revolução em 1917, uma leitura equivocada da filosofia dogmática acerca dos ideais de Karl Marx, interpretada de maneira incorreta pelo líder Lenin e em sua proposta consagrada pelo *slogan* “Formação e trabalho para a geração mais jovem”. Com base nesse ideal, Krupskaya impôs um modelo sem saída da chamada Escola do Trabalho.

Krupskaya acreditava que no campo da Educação Pública, ainda mais do que em outras esferas da sociedade, o atraso da economia Russa e o baixo nível cultural, ainda não estariam tão evidentes. Em sua lógica, deveriam ser os professores da velha escola a colocar em prática a Escola do Trabalho, principalmente aqueles que trabalhavam nas aldeias, à margem, selecionados pelo antigo Ministério do Apagão.⁷⁸ Havia muito a ser feito com os professores do antigo regime, antes que se tornassem líderes da Escola do Trabalho. Já na Escola do Ensino⁷⁹, não seria necessário saber

⁷⁶ O termo "velha escola" se referia ao sistema educacional existente na Rússia czarista antes da Revolução de 1917. Krupskaya usava esse termo para descrever o sistema educacional tradicional, que era marcado por características como elitismo, falta de acesso para a maioria da população, ênfase na memorização e pouca ênfase na educação prática ou técnica (Krupskaya, 1921).

⁷⁷ Igor Pavlovich Smirnov (nascido em 1941). “Doutor em Filosofia, membro correspondente da Academia Russa de Educação” (Smirnov, 2020b, p.17, tradução nossa).

⁷⁸ O termo "Ministério do Apagão" (ou "Ministério da Escuridão", em algumas traduções) foi uma crítica de Nadezhda Krupskaya, ao sistema de educação na Rússia czarista pré-Revolução de 1917. Ela enxergava esse sistema como inadequado e obscurantista, especialmente para uma classe trabalhadora. Após a Revolução de Outubro de 1917, Krupskaya e o governo bolchevique buscaram reformar a educação, tornando-a mais acessível e prática, com foco na alfabetização e na educação técnica e política. Portanto, o termo "Ministério do Apagão" refletia sua crítica ao sistema educacional sob o governo czarista (Krupskaya, 1921).

⁷⁹ A distinção entre "Escola do Ensino" e "Escola do Trabalho" refletia a transformação radical ocorrida no Sistema Educacional Russo Soviético. A "Escola do ensino", pré-revolucionária enfatizou o ensino acadêmico tradicional, com foco em disciplinas teóricas convencionais, enquanto a "Escola do Trabalho" buscava integrar habilidades práticas e trabalho produtivo à educação, alinhado à visão de uma sociedade socialista. No entanto, a melhoria das ideias da "Escola do Trabalho" apresentou desafios significativos, incluindo críticas à desconexão com a realidade econômica e dificuldades na formação de professores. Embora tenham contribuído para o legado da Educação Soviética, essas

muito, apenas disciplina e mais disciplina. Na Escola do Trabalho, o professor teria tanto a fazer e ainda seria capaz de aprender. A solução seria: “Aprender, aprender, aprender, é disso que o ensino russo precisa” (Krupskaya,1921, p.6, tradução nossa).⁸⁰

Existia também uma preocupação em relação às habilidades necessárias aos professores para o ensino, bem como as demandas que esse modelo de Escola poderia trazer.

Outro entrave para a correta implementação da Escola do Trabalho, era a presença dos “sujeitos pequeno-burgueses”. Estes estariam nas proximidades da Escola do Trabalho, na aldeia, regendo a pequena propriedade e a cidade (Krupskaya,1921).

Apenas com as devidas modificações no que tangia a questão do trabalho dos aldeões e sua relação com os pequeno-burgueses, seria possível conduzir a Escola do Trabalho. Por outro lado, apenas nas fábricas, a conexão entre a Escola e a população teria tido de fato um efeito favorável (Krupskaya,1921).

As dificuldades em relação a Escola do Trabalho levaram a educadora a pensar ser necessário retomar a Escola do Ensino, mas

A Escola do Ensino já se tornou impossível, impossível porque os alunos se tornaram diferentes, já sobreviveram à revolução, porque livros antigos como os de Ilovaysky⁸¹ são impensáveis em uma escola moderna, porque em três anos os professores aprenderam muito, pelo menos a parte avançada disso (Krupskaya, 1921, p.6, tradução nossa).⁸²

abordagens também geraram controvérsias e críticas, destacando a complexidade da conciliação entre teoria e prática no âmbito educacional (Smirnov, 2020a).

⁸⁰ *“Учиться, учиться, и учиться, вот что надо русскому учительству”* (Крупская, 1921, с. 6).

⁸¹ Dmitri Ivanovich Ilovaisky (1832-1920). Foi um historiador russo conservador anti-normanista (refere-se a alguém ou algo que se opõe ou crítica a influência ou a interpretação da história conhecida como "Teoria Normanda" (ou "Teoria da Invasão Normanda") no contexto da história medieval da Inglaterra) que escreveu vários livros didáticos de história padrão. Ilovaysky se formou na Universidade de Moscou em 1854 e atraiu a atenção da crítica pela primeira vez com sua tese sobre o Principado de Ryazan em 1858. Após o lançamento do Manifesto em 17 (30) de outubro de 1905 e os eventos revolucionários de 1905-1907. Ilovaysky mudou de posição conservadora moderada para conservadora radical e juntou-se a várias organizações monarquistas, como a Assembleia Russa e a União do Povo Russo. Em 1897-1916, Dmitri Ivanovich publicou o jornal "Kremlin" sobre a direção conservadora de direita, consistindo principalmente de suas próprias publicações. Nos últimos anos de sua vida, Ilovaisky foi criticado por seus livros didáticos, algumas teorias e hipóteses. Mas mesmo seus malfeitores mais francos notaram a vivacidade da linguagem, o brilho e as imagens da apresentação, a transmissão da história em rostos, heroísmo e patriotismo (Biblioteca presidencial, 2023).

⁸² *“Школа учебы стала уже невозможной, невозможной потому, что ученики стали другими,*

O momento era outro, alunos e professores já haviam vivenciado a Revolução Bolchevique, o pior já havia passado. Os livros didáticos, tão logo não poderiam ser ditados por um conservadorismo de direita como, por exemplo, os de *Ilovaysky*, que eram insustentáveis para a era moderna. Seria a Escola do Trabalho o verdadeiro elemento transformador da nova sociedade a ser construída?

O texto de Krupskaya (1869-1939) pretendia evidenciar um discurso libertário? “[...] à medida que a devastação for se dissipando, a fome diminuir e a profissão de professor renascer, a Escola do Trabalho também começará a melhorar, a se tornar o que deveria ser” (Krupskaya, 1921, p.7, tradução nossa).⁸³

Naquela altura, a atenção estava centrada na Guerra Civil (1917-1922), com o fim da guerra, esperava-se que a atenção estivesse focada nas questões culturais, na organização da Escola do Trabalho, na criação de possíveis instrumentos de mudança na sociedade.

O professor em Ciências Históricas Dr. Gagkuev Ruslan Grigorievich (2022), pesquisador do Centro de História Militar da Rússia e do Instituto de História Russa, apresentou em seu artigo “Guerra Civil na Rússia: um olhar através do século”.

A responsabilidade pelo conflito da Guerra Civil (1917-1922) gerou uma controvérsia. A historiografia russa datou como por um longo período seu início na época entre o verão e o outono de 1918, início da guerra, quando as hostilidades em grande escala começaram entre os oponentes, Guarda Vermelha e Exército Branco.⁸⁴

пережившими уже революцию, потому, что старые учебники вроде Иловайского в современной школе немислимы, потому, что за три года и учительство многому научилось, передовая часть его, по крайней мере” (Крупская, 1921, с. 6).

⁸³ “[...] по мере того, как будет изживаться разруха, ослабевать голод, перерождаться учительство, станет улучшаться и трудовая школа, делаться тем, чем она должна быть” (Крупская, 1921, с. 7).

⁸⁴ A Guarda Vermelha e o Exército Branco no conflito da Guerra Civil (1917-1922). A Guerra Civil foi um conflito na História Russa após a Revolução de Outubro de 1917. Neste contexto, a Guarda Vermelha, uma força paramilitar, representava os partidários dos bolcheviques e apoiava o governo liderado por Vladimir Lenin. Composta por trabalhadores, camponeses e soldados leais aos bolcheviques, desempenhou um papel fundamental na defesa do Governo Soviético contra as forças que se opunham à revolução, incluindo os Exércitos Brancos e outros grupos anti-bolcheviques. O Exército Branco, por outro lado, era uma coalizão de forças anti bolcheviques que se opunham ao governo bolchevique. Essa coalizão incluiu monarquistas, democratas liberais, nacionalistas e outros que se opunham aos ideais socialistas. Liderados por diversos comandantes, incluindo generais do antigo exército czarista, os Exércitos Brancos buscavam derrubar o governo bolchevique e restaurar a monarquia ou estabelecer uma nova ordem política. A Guerra Civil Russa (1917-1922) teve consequências profundas, culminando na vitória dos bolcheviques e na consolidação do poder soviético sob Lenin, estabelecendo o Estado Soviético que eventualmente se transformaria na União Soviética (Marie, 2017).

Tal data foi associada às declarações do fundador do Estado Soviético, Lenin, uma forma de luta de classes, que durou de outubro de 1917 a outubro de 1922. Porém, os acontecimentos da primavera de 1918 até o final de 1920 foram destacados à parte, quando os “eventos militares” foram considerados o fator evidente da Revolução (Grigorievich, 2022).

Em 1917, foi criado o Comitê Revolucionário em Petrogrado e mais tarde em outras cidades. Esta era a sede legal para a Revolução de Outubro (1917). A formação começou em 7 (20) de outubro em Petrogrado para que os bolcheviques chegassem ao poder (Grigorievich, 2022).

Após a tomada de poder pelos bolcheviques, tanto os bolcheviques quanto seus oponentes, se organizaram para o confronto. Houve um reconhecimento por parte dos revolucionários, da inevitabilidade da Guerra Civil (1917-1922).

Em oposição, a organização Alekseev (*Alekseevskaya organizatsiya*), foi a base para a consolidação das forças anti bolcheviques no sul da Rússia. Criada pelo general de infantaria Mikhail Vasilyevich Alekseev (1857-1918)⁸⁵, antes mesmo dos eventos de outubro de 1917 (Grigorievich, 2022).

Como consequência da Revolução de Outubro (1917), em 1918, o Partido Operário Social-Democrata Russo (bolcheviques) e o Partido Revolucionário de Esquerda, que o apoiou até julho de 1918, demonstraram interesse pelo proletariado russo e campesinato mais pobre, chegando ao poder. Entretanto, se opuseram à heterogeneidade social e às forças de não proletarização da sociedade, constituídas por partidos, movimentos e associações, mas, como via de regra, aderiram a um posicionamento anti bolcheviques.

O confronto pelo poder entre essas forças políticas do país levou à Guerra Civil. De um lado, estava a Guarda Vermelha (exército operário e camponês), de outro, o Exército Branco. Em novembro e dezembro de 1917, o poder soviético se estabeleceu em grande parte da Rússia, mas em outras regiões como nas regiões Cossacas, as autoridades locais se negaram a reconhecer o governo soviético. Eles irromperam em motins. Por seu lado, as potências estrangeiras tentavam intervir na política interna

⁸⁵ Mikhail Vasilyevich Alekseev (1857-1918). Líder militar da Rússia, um dos líderes do movimento Branco no Don, general de infantaria (1914), ajudante geral (1916). O futuro Comandante Supremo da Rússia na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), General de Infantaria (Shishov, 2023).

na Rússia. Após a retirada da Rússia na primeira Guerra Mundial (1914-1918), as tropas alemãs e austro-húngaras em fevereiro de 1918 ocuparam parte da Ucrânia, Bielo-Rússia, Estados Bálticos e sul da Rússia (Grigorievich, 2022).

Em 1921-1922, as revoltas anti bolcheviques foram controladas em Kronstadt, na região de Tambov, várias regiões da Ucrânia, em centros intervencionistas, Guardas Brancos na Ásia Central e no Extremo Oriente foram combatidos (Grigorievich, 2022). A Guerra Civil (1917-1922) se findou com a vitória do Exército Vermelho. A estabilidade territorial do Estado foi instaurada.

Fora da União das Repúblicas Soviéticas, que tinha como base a Rússia, restaram a Polônia, Finlândia, Lituânia, Letônia e Estônia, bem como a Bessarábia, anexada à Romênia, a Ucrânia Ocidental e a Bielo Rússia Ocidental, que foram para a Polônia. A Guerra Civil (1917-1922) teve efeito devastador sobre o país. O dano na economia nacional foi de cerca de 50 bilhões de Rublos de ouro, a produção industrial caiu para 4-20% no nível de 1913, a produção agrícola caiu pela metade. As perdas irreparáveis do Exército Vermelho totalizaram 940 mil, por epidemias de tifo e perdas sanitárias, em torno de 6,8 milhões de pessoas. As tropas da Guarda Branca, perderam 125 mil pessoas em batalhas, as perdas totais na Guerra Civil (1917-1922) foram cerca de 13 milhões de pessoas (Grigorievich, 2022).

Mas será que só a vitória na Guerra Civil (1917-1922) poderia levar a manutenção do poder pelos bolcheviques? As demandas daquela sociedade se inclinaram para uma necessidade da criação de uma indústria nacional? Quais pensadores influenciaram as práticas que tencionavam a Educação Soviética?

No prefácio da primeira edição do livro “Educação e Democracia” publicado em 1917, Krupskaya (1869-1939) descreveu como surgiu e se desenvolveu no ambiente democrático a necessidade da associação entre trabalho produtivo e o desenvolvimento intelectual pela causa do povo, notadamente, a Educação. Essa visão surgiu no momento em que a grande indústria começava a utilizar o trabalho infantil em larga escala.

Krupskaya (1921) expõe nesse livro, que a primeira vez que houve o interesse em associar o aprendizado com o trabalho produtivo foi no século XVII, pelo escritor John Bellers (1654-1725), um economista inglês, reformador social, pertencente a um grupo religioso Quaker, identificado supostamente como o primeiro educador da tradição marxista. No século XVIII e início do século XIX, esse pensamento encontraria seus defensores na Inglaterra e no continente.

John Thomas Zepper (1979), estudioso americano em Educação Russa e autor do artigo “John Bellers – *Educator of Marx?*”, questionou em seu artigo, a possibilidade de Bellers ser o mentor de Karl Marx, visto que o próprio Marx o apreciava. As ideias de Bellers foram mencionadas pelo menos quatro vezes em seu livro “O Capital”. O historiador canadense Ken Coates (nascido em 1956) mencionou na introdução da reimpressão do livro publicado em 1696,

Uma dessas cópias deve ter sobrevivido, porque Karl Marx extraiu dela quatro ideias-chave separadas para o primeiro volume de O Capital. A primeira delas é que os pobres ficam parados porque os ricos não têm dinheiro para empregá-los, embora tenham a mesma terra e mãos para fornecer alimentos e roupas, como sempre tiveram; [...] que é a verdadeira riqueza de uma nação, e não o dinheiro (Bellers; Coates, 1980, p.3, tradução nossa).⁸⁶

Houveram poucas citações sobre este autor ao longo da história, ao contrário de Karl Marx. O economista inglês John Bellers parece não aparecer em nenhuma das histórias mundiais por qualquer autor americano e nem mesmo nas histórias britânicas sobre a educação. A hipótese de Zepper (1979) foi de que Krupskaya tomou conhecimento de Bellers por meio das menções de Karl Marx, pois a educadora não detalhou os ideais educacionais do economista ao longo do seu percurso na Educação marxista, como feito com outros pensadores, identificando suas percepções e planos relacionados ao marxismo e a educação.

Esse fato fez Zepper (1979) conjecturar que Krupskaya não havia lido o livro de Bellers intitulado “*Proposals for raising a College of Industry of all trades and husbandry, with profit for rich, a plentiful living for the poor; and a good education for Youth. Which will be Advantage to the government, by the increase of the people, and their riches*”, (em português: “Propostas para a criação de um Colégio da Indústria para todos os usos do comércio e da pecuária, com lucros para os ricos, vida plena para os pobres; e boa educação para a juventude”), publicado pela primeira vez em 1695. Dado que este livro não era tão conhecido e seria de difícil acesso.

Em sua obra, Bellers (1696) defendia que o bem-estar de um país dependia do

⁸⁶ “One of these copies must have survived, because Karl Marx takes four separate key ideas from it for the first volume of Capital. The first of these is the poor stand still, because the rich have no money to employ them, though they have the same land and hands to provide victuals and clothes, as ever they had; [...] which is the true Riches of a Nation, and not the Money” (Bellers; Coates, 1980, p.3).

envolvimento de todos no trabalho. Ele idealizou um projeto de transformação da sociedade por meio da Escola do Trabalho para a população. Para desenvolver tal proposta ele engendrou a organização da Escola do Trabalho, na qual ricos e pobres pudessem conviver e trabalhar. Crianças e jovens deveriam ser educados a partir do princípio do trabalho árduo. Movidos pelo slogan: “*The sluggard will be cloatbed with rags. He that will not work, will not eat*”, (em português: “O preguiçoso será vestido com trapos. Quem não trabalha, não comerá”) (p.4). Além disso, seria esperado que os ricos voluntariamente fornecessem fundos para a organização de colégios trabalhistas. Todavia, as teorias de John Bellers eram incompatíveis com a ideia de que as crianças deveriam estar na escola advogado por Krupskaya.

Entre os autores que defenderam a ideia de associação entre o aprendizado ao trabalho produtivo encontra-se Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Havendo também, outros defensores em regiões da França, Suíça e Alemanha. Na França, a Convenção Nacional da Revolução Francesa (1792-1795)⁸⁷ procurou implementar legislativamente a ideia; na Suíça, o democrata Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) investiu sua vida e sua fortuna para mostrar como o trabalho produtivo deveria ser aplicado na prática na questão da Educação Pública. A democracia operária, apresentada por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) nos anos de 1850 e, posteriormente, desenvolvida e comprovada cientificamente (Krupskaya, 1921).

Em “O Capital”, Karl Marx (1818-1883) mostrou como o próprio desenvolvimento da tecnologia criou a necessidade de um trabalhador altamente desenvolvido, totalmente preparado para o trabalho politécnico

Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônômicas, outro são as “*écoles d’enseignement professionnel*”, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas

⁸⁷ Durante a fase da Convenção Nacional da Revolução Francesa (1792-1795), importantes reformas foram implementadas na área da Educação. A laicização do ensino, a educação gratuita e obrigatória para todas as crianças, a criação de escolas primárias e do Instituto Nacional de Artes, bem como a reforma do Sistema Educacional (Boto, 2003).

escolas dos trabalhadores. Mas tampouco há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem estão na contradição mais diametral com tais fermentos revolucionários e seu objetivo, a superação da antiga divisão do trabalho (Marx, 1996, p.116).

Na relação do homem com seu trabalho ocorreram diversas modificações no sistema de produção. Anteriormente, essa relação era baseada em uma conexão direta entre o homem, a natureza e seus instrumentos. Destarte, surgiram determinadas demandas relacionadas a um novo modo de produção, como o treinamento voltado a uma produção em massa, envolvendo novas tecnologias e seus interesses.

Os treinamentos que visavam integrar o trabalho produtivo, advogado por pensadores do final do século XVIII, foram logo esquecidos, uma vez que nos primeiros três quartos do século XIX, o capital tinha apenas uma necessidade, mão de obra simples e não qualificada, não exigia do trabalhador destreza e tão pouco algum conhecimento.

Nas escolas de estudo da Rússia aprendia-se o essencial, ou seja, a ler, a escrever e a contar. Habilidades necessárias apenas para obedecer a ordens e ser submisso (Krupskaya, 1921).

Já no Ocidente, os países capitalistas avançados começaram a prestar atenção no desenvolvimento de trabalhadores para o trabalho e organizavam todos os tipos de escolas profissionais e cursos noturnos (Krupskaya, 1921).

No século XX, inicia-se uma tendência em países industrializados como Estados Unidos da América e Alemanha, de desenvolvimento do trabalho mecânico, associado às novas formas de tecnologia e técnicas modernas. Isto demandava uma busca por um trabalhador além de qualificado, sofisticado, com determinadas capacidades de adaptação às constantes mudanças que pudessem ocorrer em máquinas e nos processos de produção (Krupskaya, 1921).

Krupskaya cria ser necessária uma transformação da Escola do Ensino em Escola do Trabalho, preservando-se uma ligação estreita com a população trabalhadora, mas essa transformação não seria viável sem que houvesse antes uma reestruturação da Educação Pública.

5.1 O TRABALHO PRODUTIVO NO ENSINO PÚBLICO (XVIII-XIX) NA CONCEPÇÃO DE KRUPSKAYA

Há momentos na história de cada nação em que, sob a influência de mudanças fundamentais no modo de produção, toda a sua vida começa a fluir numa direção inteiramente nova; as velhas e habituais normas revelam-se completamente inaplicáveis às novas condições das relações econômicas, familiares e jurídicas; estas relações não se enquadram nos velhos fóruns sociais. Sua discrepância com as novas condições de vida é particularmente marcante. Inicia-se uma crítica impiedosa com o antigo. As mentes mais avançadas veem a inevitabilidade de criar novas formas de relações sociais. Em tais momentos na vida dessas nações, todas as questões são colocadas de forma particularmente ampla e baseada em princípios, sobretudo de forma simples e substantiva (Krupskaya, 1921, p.13, tradução nossa).⁸⁸

Nesta citação, Krupskaya se refere ao período da Revolução Francesa (1789-1799), quando a indústria começava a produção em escala e tratava um embate com as antigas normas e costumes. A economia monetária havia mudado as relações feudais, influenciando de forma negativa o modo de vida dos camponeses. A justiça era liderada pelos senhores feudais com ideais arbitrários, enquanto sobre as massas populares prevalecia a pobreza e a falta de instrução.

A partir desse momento houve a necessidade de instruir a população.

Pela primeira vez surgiu a questão da necessidade de esclarecer as massas do povo, pela primeira vez surgiu a questão da Educação Pública. Até então, as escolas existiam apenas para os filhos das classes alta e média; as escolas para os filhos das classes baixas eram apenas uma exceção e tinham objetivos especiais (Krupskaya, 1921, p.14, tradução nossa).⁸⁹

⁸⁸ “В Истории каждого народа бывают такие моменты, когда, под влиянием коренных изменений в способах производства, вся жизнь его начинает течь по совершенно новому руслу; старые, привычные мерки оказываются совершенно неприменимыми к новым условиям хозяйственных, семейных, правовых отношений; эти отношения никак не укладываются в старые общественные форумы. Несоответствие их с новыми условиями жизни особенно резко бросается в глаза. Начинается беспощадная критика старого. Наиболее передовые умы видят неизбежность создания новых форм общественных отношений. В такие моменты жизни народов все вопросы ставятся особенно широко и принципиально, особенно прямо и по существу” (Крупская, 1921, с.13).

⁸⁹ “Впервые встал вопрос о необходимости просветить народные массы, впервые встал вопрос о народном образовании. До тех пор школы существовали лишь для детей высших и средних сословий; школы для детей низших сословий были лишь исключением и преследовали специальные цели” (Крупская, 1921, с.14).

O tema educação para o trabalho foi tema de debates em vários países, notadamente nos Estados Unidos e na Alemanha durante os séculos XVIII e XIX.

Pensadores como o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Edmund von Fellenberg (1838-1902)⁹⁰ e o galês Robert Owen (1771-1858)⁹¹, já haviam aplicado suas ideias a experiências práticas, porém sem grande sucesso (Krupskaya, 1921). Todavia, ainda que estas experiências tenham sido frustradas, não seriam elas mais tarde objeto de preocupação da chamada “nova” Educação, com seus subsídios laborais da indústria?

Em 1761, Rousseau (1712-1778) publicou “Emílio” (*Emile*), obra influenciadora dos ideais pedagógicos da época, onde se expôs a miséria das classes e a ausência do conceito natural de Educação. Suas críticas se voltavam para os métodos modernos de Educação.

Rousseau entendia que a rotina estimulava a preguiça e que as atividades recorrentes se tornavam fáceis de executar ao longo do tempo, ocasionando o esmorecimento intelectual. Qualquer hábito poderia ser considerado um vício em sua concepção.

Não sabe o que seja rotina, uso, hábito; o que fez ontem não influi no que faz hoje: não adota nunca uma fórmula, não atende nem à autoridade nem ao exemplo e não age nem fala senão como lhe convém. Por isso não espereis dele discursos ditados nem modos estudados, e sim, sempre, a expressão fiel de suas ideias e a conduta que nasce de suas inclinações, o império do hábito é muito grande nos velhos e nas pessoas indolentes, muito pequeno na juventude e nas pessoas vivas (Rousseau, 1979, p.127).

Por seu lado, a Alemanha vivia um período obsoleto em sua política e

⁹⁰ Edmund von Fellenberg (1838-1902). Natural de Berna, Suíça, foi um “polímata” (do grego: “polymathês”, que significa “aquele que aprendeu muito”; quem conhece ou estudou muitas ciências) se destacou em geologia, arqueologia e política. Além de suas notáveis contribuições para a ciência, ele desempenhou um papel crucial na fundação e curadoria de importantes coleções geológicas e arqueológicas em Berna. Membro fundador do “*Swiss Alpine Club*” em 1863, ele realizou expedições pioneiras nos Alpes. Sua pesquisa abrangeu desde escavações de sítios arqueológicos da Idade do Bronze até a descoberta de necrópoles medievais. Fellenberg deixou um legado duradouro na história dos museus de Berna e na promoção do conhecimento científico (Zimmermann, 2005).

⁹¹ Robert Owen (1771-1858). “Grande socialista utópico inglês. Propugnava a criação de colônias segundo os seus planos de reforma social, e tentou provar que a forma mais conveniente para elas seria a do paralelogramo ou a do quadrado. Foi proprietário da manufatura de *New-Lanark*, onde aplicou alguns de seus princípios socialistas. Preconizou a comunidade dos bens em seu livro intitulado *Novos pontos de vista sobre a sociedade* (1813-1816). Estabeleceu na América comunidades do gênero da de *New-Lanark*, que malograram” (Dicionário Político, 2023).

economia. Surgiu então um novo movimento pedagógico, os “filantropos”, liderados por Johannes Bernhard Basedow (1724-1790)⁹², Joachim Heinrich Campe (1746-1818)⁹³, Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811)⁹⁴ e Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839)⁹⁵. Estes, influenciados pelos discursos de Rousseau, defendiam o retorno às condições naturais para a educação. Tais instituições “filantrópicas” estavam situadas em ambientes com características naturais, distantes do modo de vida das cidades e buscavam preservar os princípios educacionais em relação a saúde, a disciplina e as brincadeiras ao ar livre, sempre mantendo um modo simples de vestir-se e de alimentar-se (Krupskaya, 1921).

Em 1774, Basedow fundou a primeira filantropia, em Dessau, Alemanha, espelhada nos ideais de Rousseau (1712-1778). Naquele ambiente, as crianças não

⁹² Johannes Bernhard Basedow (1724-1790). Nasceu em Hamburgo, foi um influente reformador educacional alemão que advogou por métodos realistas de ensino e a introdução do estudo da natureza, educação física e treinamento manual nas escolas. Rejeitando o castigo físico e a memorização mecânica, suas ideias foram fundamentais para a reforma educacional na Alemanha. Basedow fundou a *Philanthropinum* (Filantropia) em Dessau em 1774. Embora tenha influenciado figuras notáveis como Kant e Goethe, sua escola enfrentou desafios devido ao seu relacionamento problemático com o álcool, e, em 1784, Basedow se desligou dela. Suas ideias, baseadas na pragmática educação estatal, disciplinas científicas e línguas modernas, tiveram um impacto duradouro nos sistemas escolares públicos alemães, promovendo uma abordagem humanitária e equitativa para a educação (Britannica, 2023).

⁹³ Joachim Heinrich Campe (1746-1818). Escritor alemão (Deensen, Brunswick, 1746 - Brunswick 1818). Tutor (1774-1776) dos irmãos Humboldt, diretor (1776-1777) da *Philanthropinum* (Filantropia) fundado por Basedow em Dessau, conselheiro escolar em Brunswick (1786), escreveu muitos livros para crianças (*Sämtliche Kinder-und Jugendschriften* – Todos os textos para crianças e jovens, 37 vols., 1807-1814), incluindo o muito conhecido “Robinson *der Jüngere*” – “O jovem Robinson” (1779-80) (Hausmann, 1957).

⁹⁴ Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811). No início da primavera de 1781, o pedagogo Salzmann mudou-se para a instituição filantrópica de Basedow em Dessau, onde assumiu o cargo de liturgista e professor de religião. Nesse ambiente, ele encontrou espaço para exercer sua liberdade pedagógica. Durante esse período, estabeleceu importantes contatos, incluindo Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805), a quem ensinou na Escola Modelo na mansão *Reckahn*. Em Dessau, Salzmann foi exposto ao currículo progressista do filantropismo, que valorizava a utilidade e a clareza ao ensinar línguas como meio para compreender a realidade. Além disso, ele publicou sermões realizados como liturgista em Dessau, intitulados “Adoração a Deus” (6 Coll., 1781-88). Também desenvolveu o “*Moralischen Elementarbuch*”, (em português: “Livro da moral elementar”); (2 T., 1782/83, “*Nach Dr.*” 1980), (em português: “De acordo com o Dr.”) um livro destinado a apoiar a educação religiosa de crianças entre 6 e 8 anos. Além disso, produziu o romance socialmente crítico “*Carl v. Carlsberg*” (6 T., 1783-88, “*Neuer. Ed. Por G. Häntzsch*”, 6 vols., 1977) (Friedrich, 2005).

⁹⁵ Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839). Educador e pedagogo alemão que desempenhou um papel fundamental na promoção da educação física como parte essencial da educação. Suas obras e práticas pioneiras, como “*Gymnastik für die Jugend*” (1793), (em português: Ginástica para a Juventude), não apenas enfatizaram a importância da atividade física, mas também promoveram valores filantrópicos ao reconhecerem que o desenvolvimento físico saudável estava ligado ao bem-estar social. Sua abordagem educacional buscava não apenas melhorar a saúde, mas também promover valores como solidariedade e igualdade por meio da educação (Frederico, 2023).

eram submetidas a rotinas fixas; em vez disso, eram introduzidos os chamados ‘dias casuais’, nos quais a rotina habitual da criança era alterada. Nessas ocasiões, elas tinham a liberdade de brincar, ficarem acordadas até tarde e não haviam horários fixos para comer ou dormir (Krupskaya, 1921).

Krupskaya acreditava que os filantropos eram alheios ao espírito democrático da obra Emílio, pois não compreendiam questões como o respeito pelo trabalho e nem mesmo pelo povo trabalhador. Ela observou em seus apontamentos que Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) escreveu o romance ficcional “*Conrad Kiefer*”⁹⁶ “Instruções para uma educação razoável dos filhos”, em 1796. Ali, prevaleciam alguns dos ideais de Rousseau em relação ao modo de vida camponês,

[...] ele tira de Rousseau apenas o que era viável sob as condições políticas e sociais da Alemanha da época, ele joga fora todo o lado social da questão, tudo que compõe a “alma” de Emílio, o que lhe deu uma influência tão grande sobre seus contemporâneos (Krupskaya, 1921, p.16, tradução nossa).⁹⁷

Em Emílio, Rousseau justifica a importância de retirar o aluno das classes ricas e dar-lhe algo que nunca se perdeu, uma educação destinada a formar o homem para a vida.

Mas este não seria um privilégio apenas dos ricos? E aos pobres, o que sobraria? Certa vez, a mãe de Emílio indagou Rousseau, sobre a relevância de ensinar um trabalho artesão ao seu filho, buscando entender como isso o tornaria importante. Rousseau em diálogo esclareceu:

Um ofício para meu filho! Meu filho artesão! Pensais realmente nisso? Penso mais do que vós, senhora, que quereis reduzi-lo a não ser senão um lorde, um marquês, um príncipe e talvez um dia menos do que nada: eu quero dar-lhe uma condição que não possa perder, que o honre em qualquer tempo; quero elevá-lo à condição de homem; e o que quer que possais dizer, ele terá menor número de iguais com esse título do que com todos que receber de vós (Rousseau, 1979, p.160).

⁹⁶ Ver referência. Disponível na obra do autor Salzmann (1796).

⁹⁷ “[...] он берет у Руссо только то, что было осуществимо в политических и социальных условиях тогдашней Германии, он выбрасывает всю социальную сторону вопроса, все, что составляет “душу” Эмиля, что дало ему такое большое влияние на его современников” (Крупская, 1921, с.16).

Basedow possuía ideais distintos de Rousseau, advogando uma educação restrita aos ricos, príncipes, filhos de comerciantes e artistas. “Uma camada doente e valiosa”, que precisava de uma educação secular, de natureza prática, o mínimo necessário, para as “classes superiores” (Krupskaya, 1921, p.17, tradução nossa).⁹⁸

Rousseau, por outro lado, acreditava em uma educação para a formação do homem, destinada a educá-lo para a vida.

Basedow, em sua filantropia, possuía fâmulos e/ou criados, ou seja, alunos pobres que prestavam serviços aos alunos ricos. “Os fâmulos limpavam suas botas, fizeram suas camas e estavam à sua disposição”.⁹⁹ E caso algum aluno rico cometesse alguma imprudência, como punição, era condenado a função de fâmulos (Krupskaya, 1921, p.17, tradução nossa). Ser fâmulos era visto como um trabalho desonroso, apenas para as classes pobres. Embora, o trabalho físico fizesse parte da rotina da filantropia e dos ideais de Rousseau, que era admirado por Basedow.

Rousseau não enxergava o trabalho como algo desonroso, entretanto, compreendia que o homem que vivia em isolamento social, possuía o benefício de viver como bem quisesse, sem que carecesse ou devesse nada a ninguém. Entretanto, vivendo em sociedade, essa condição se alteraria tornando a vida desse homem dependente de outros homens, sendo o trabalho o valor a pagar para subsistência, uma condição imposta a todos os homens. A ação de trabalhar, tornar-se-ia uma incumbência imprescindível, não importando se o indivíduo possuía uma determinada condição de riqueza, pobreza, poder e/ou dependência. O homem que vivesse na ociosidade, tornar-se-ia um condenado. Ao passo que “o artesão só depende de seu trabalho; ele é livre, tão livre quanto o lavrador é escravo; porque este se achar preso a seu campo [...]” (Rousseau, 1979, p.160).

Nessa lógica, a ocupação que mais se equiparou ao trabalho em estado natural foi o trabalho artesanal, na medida que esta ocupação concedia autonomia e liberdade ao homem, por ser necessário o uso das próprias mãos, ao contrário da ocupação de agricultor, que dependia do cultivo no campo e, quando chegava a colheita, dependia de outros trabalhadores para fazê-lo, logo este homem se tornaria dependente.

⁹⁸ “Больной и ценный слой”, который нуждался в светском образовании практического характера, минимально необходимом для “высших классов” (Крупская, 1921, с.17).

⁹⁹ “Фамуланты чистили им сапоги, делали кровати, были у них на посылках” (Крупская, 1921, с.17).

Ainda que tudo transcorresse em acordo, para Rousseau (1979), a possibilidade de alguém rico e com poder querer tomar as terras do agricultor, levaria o mesmo a humilhação. E no caso do artesão, como humilhá-lo? Como lhe causar problemas? Se tudo que precisava para sua ocupação, estava consigo, em suas mãos, seu instrumento de trabalho.

Krupskaya considerou Rousseau inocente quando escreveu que o preço pela liberdade do artesão estaria em suas mãos. No contexto em que ela vivia, por volta do ano de 1911(5), isto não faria sentido, mas reconhecia que para a sociedade de Rousseau, que se encontrava sobre o joio da divisão de classes e dos privilégios, seus ideais soavam como um grito de indignação em nome dos trabalhadores.

Páginas ingênuas! Agora só um hipócrita poderia tê-las escrito. Neste momento sabemos o valor da liberdade do artesão com nada mais que suas mãos. Mas 150 anos atrás, quando a indústria estava apenas florescendo, quando o capitalismo ainda não havia mostrado seu lado negro em toda a sua glória, estas palavras soavam muito diferentes. Soavam um profundo respeito pelo trabalho, soavam um protesto indignado contra uma sociedade construída sobre privilégios, dividida em classes (Krupskaya, 1921, p.18, tradução nossa).¹⁰⁰

Em síntese, a análise de Krupskaya, considerou que os filantropos não se atentaram a verdadeira essência da formação do homem para vida, com sua Pedagogia voltada a natureza, negligenciaram a Pedagogia de Rousseau, direcionando-a para as classes mais ricas, desprestigiando alunos pobres e impondo a estes a categoria de fâmulos, não compreendendo a visão democrática da obra Emílio e desrespeitando os princípios do trabalho e do homem trabalhador.

Os ideais da Pedagogia social de Rousseau ecoaram na Suíça que então, como a França, passava por um período pré-revolucionário (Krupskaya, 1921). O educador suíço Pestalozzi, foi quem tentou encontrar algumas das respostas na prática, influenciado pelos ideais Iluministas e, pelos princípios sociais e revolucionários de Rousseau, dedicando-se em especial à obra Emílio.

Inspirou-se em Emílio para orientar a educação do seu filho Jean Jacques (o reconhecimento de Rousseau ultrapassou os meros limites

¹⁰⁰ “Наивные страницы! Теперь их мог бы написать лишь лицемер. Теперь мы знаем цену свободе ремесленника, не имеющего ничего, кроме своих рук. Но 150 лет тому назад, когда промышленность только расцветала, когда капитализм еще не показал во всей своей прелести своих темных сторон, эти слова звучали совсем иначе” (Крупская, 1921, с.18).

da admiração ideológica, para se tornar uma apreciação mais íntima), e certamente do mesmo trabalho existem ideias na organização e funcionamento das suas instituições de ensino, bem como na concepção e desenvolvimento da sua doutrina pedagógica (Pestalozzi, 2014, p.82, tradução nossa).¹⁰¹

Rousseau, enxergou no trabalho artesão, uma forma de se desenvolver as faculdades mentais da criança. Para ele, Emílio conhecia bem o trabalho agrícola, estudava vários ofícios. “Trata-se menos de aprender um ofício, para saber um ofício [...]” (Rousseau, 1979, p.161). Ou seja, não se tratava de apenas compreender o trabalho do artesão em si, a ação mecânica, mas a capacidade de racionalizar a atividade, atribuir questionamentos estratégicos e conhecimento prévio acerca da ação.

[...] Leitor, não vos limitarei a ver aqui o exercício do corpo e a habilidade das mãos de nosso aluno; considerai que orientação damos a essas curiosidades infantis; considerai o sentido, o espírito inventivo, a previdência; considerai que mentalidade lhe vamos formar. Em tudo o que verá, em tudo o que fará, quererá tudo conhecer, quererá saber a razão de tudo. De instrumento em instrumento quererá sempre remontar ao primeiro; nada admitirá por suposição; recusar-se-á a aprender o que exigiria um conhecimento anterior que não teria; se vir fazer uma mola, quererá saber como o aço foi retirado da mina; se vir juntarem-se as peças de uma arca, quererá saber como a árvore foi cortada; se trabalhar ele próprio com cada ferramenta de que se servir, não deixará de dizer: se não tivesse esta ferramenta, como me arranjaría para fazer uma semelhante ou para dispensá-la? (Rousseau, 1979, p.153; 154).

A finalidade do trabalho infantil não era o resultado, mas o valor do que estava sendo compreendido era seu objetivo. O trabalho auxiliaria o desenvolvimento da capacidade de pensar. “Embora Rousseau considere que seu aluno deva aprender um ofício, ele atribui grande importância não à formação profissional, mas à formação politécnica, não à preparação para uma única profissão, mas para o trabalho em geral” (Krupskaya, 1921, p.20, tradução nossa).¹⁰²

¹⁰¹ “En el Emílio se inspiró para guiar la educación de su hijo Juan Jacobo (el reconocimiento por Rousseau traspasaba los meros límites de una admiración ideológica, para volverse aprecio más íntimo), y seguramente de la misma obra hay ideas en la organización y funcionamiento de sus planteles educativos, igual que en la concepción y desarrollo de su doctrina pedagógica” (Pestalozzi, 2014, p. 82).

¹⁰² “Хотя Руссо находит, что его воспитанник должен изучить какое-либо ремесло, но главное значение он придает не профессиональному обучению, а политехническому, не подготовке к какой-либо одной специальности, а к труду вообще” (Крупская, 1921, с.20).

Não importava o trabalho, era apenas uma questão em conhecer a habilidade, o que de fato demandaria tempo. Com o hábito o aluno se tornaria um especialista. O tempo lhe traria a habilidade de conhecer e entender efetivamente o seu ofício.

Mas talvez demos aqui uma importância demasiada à escolha de um ofício. Desde que não se trata senão de um trabalho das mãos, a escolha não tem importância para Emílio. E seu aprendizado já está feito por mais da metade, de acordo com os exercícios que o induzimos a aprender até aqui. Que quereis que ele faça? Ele está disposto a tudo [...] (Rousseau, 1979, p.163; 164).

Ademais, a Educação politécnica seria uma forma de preparar o aluno para as relações sociais, dando-lhe a consciência da dependência dos homens entre si, da importância em trabalhar com suas próprias mãos, a fim de entender o funcionamento das coisas do trabalho, para além das questões morais presentes nas relações humanas.

Vosso maior cuidado deve ser o de afastar do espírito de vosso aluno todas as noções das relações sociais que não estejam a seu alcance; mas quando o encadeamento dos conhecimentos vos forçar a mostrar-lhe a dependência mútua dos homens, ao invés de a mostrar-lhe pelo lado moral, desviad desde logo toda a sua atenção para a indústria e as artes mecânicas que as tornam úteis umas às outras. Levando-o de oficina em oficina, não deixeis nunca que veja algum trabalho sem pôr ele próprio mão à obra, nem que saia sem saber exatamente a razão de tudo que se faz, ou, pelo menos, de tudo o que observou. Para isso trabalhai vós mesmos, dai-lhe em toda parte o exemplo. Para torná-lo mestre, sede aprendiz, e considerai que uma hora de trabalho lhe ensinará mais coisas do que um dia de explicações (Rousseau, 1979, p.151).

Krupskaya entendeu que Rousseau prezava a ideia que a educação politécnica traria melhores valores morais, contribuindo em favor da ordem social e de uma maior equidade. “E para apreciar adequadamente estas relações de trabalho, o aluno deveria ser um participante ativo nelas, e não um espectador passivo” (Krupskaya, 1921, p.21, tradução nossa).¹⁰³ Além disso, a atenção do aluno não deveria estar presa em nulidades, mas redirecionadas para as relações humanas, a fim de compreender racionalmente a ordem social vigente. Ou seja,

¹⁰³ “И для того чтобы правильно оценить эти рабочие отношения, студент должен быть активным их участником, а не пассивным зрителем” (Крупская, 1921, с.21).

A arte do mestre não consiste em deixar que suas observações se atardem em minúcias que a nada se prendem, e sim aproximá-lo sempre das grandes relações que deverá conhecer um dia para bem julgar da boa e da má organização da sociedade civil (Rousseau, 1979, p.155).

Exercendo o trabalho de forma independente, o aluno estaria apto em definir a essência social de sua produção: “[...] só fazendo ele próprio o trabalho, experimentando toda a sua complexidade, dificuldade, etc., é que o aluno será capaz de discernir o significado social deste ou daquele ramo de produção” (Krupskaya, 1921, p.21, tradução nossa).¹⁰⁴ Rousseau considerou ainda, que toda a produção de um determinado trabalho deveria ser estudado, não apenas como trabalho, mas como um ordenamento social que faz parte das questões humanas.

Infelizmente não podemos passar a vida na banca de trabalho. Não somos aprendizes de operário, somos aprendizes de homem; e o aprendizado deste último ofício é mais penoso e demorado que o outro. Como faremos então? Contrataremos um professor de plaina durante uma hora por dia, como se contrata um professor de dança? Não. Não seríamos aprendizes e sim alunos; e nossa ambição é menos aprender a marcenaria que nos elevarmos ao estado de marceneiro. Acho, portanto, que devemos ir, ao menos uma ou duas vezes por semana, passar o dia inteiro com o mestre, que devemos levantar-nos à mesma hora e estar no local antes dele, comer à sua mesa, trabalhar sob suas ordens e que, depois de termos tido a honra de jantar com sua família, voltarmos, se quisermos, para dormir em nossas camas duras. Eis como se aprende mais de um ofício ao mesmo tempo e como a gente se exercita no trabalho das mãos sem negligenciar o outro aprendizado (Rousseau, 1979, p.165; 166).

Uma outra possibilidade de agregar o conhecimento seria apresentar ao aluno, partindo de relações e conexões familiares, a possibilidade em avaliar sem superestimar as qualidades das partes e focando no conjunto, no todo:

[...] aquele que vê bem a ordem do todo, vê o lugar de cada parte, aquele que vê bem uma parte e a conhece completamente, pode ser uma pessoa muito conhecedora; o primeiro seria uma pessoa capaz de julgamento, e você se lembrará de que nosso objetivo não era tanto o conhecimento, mas o julgamento (Krupskaya, 1921, p.22; 23, tradução nossa).¹⁰⁵

¹⁰⁴ “[...] только выполняя работу сам, испытывая всю ее сложность, трудность и т.д., студент сможет судить о социальной значимости той или иной отрасли производства” (Крупская, 1921, с.21).

¹⁰⁵ “[...] тот, кто хорошо видит порядок целого, видит место каждой части, тот, кто хорошо видит одну часть и знает ее основательно, может быть »очень знающим человеком; первый

Rousseau investigou inúmeras questões relativas às relações humanas e defendeu a educação politécnica e não somente uma educação profissional, pois a primeira, em tese, expandiria a capacidade crítica de julgar e de pensar do estudante. Isto permitiria a formação em qualquer profissão, proporcionando ao aluno uma capacidade de perceber o todo, de forma que fosse possível correlacionar e entender as partes corretamente, conduzindo-o à compreensão das relações sociais fundamentadas no trabalho e da imagem real da ordem social existente, de modo que o aluno “trabalhe como camponês e pense como um filósofo” (Rousseau, 1979, p.167).

Krupskaya considerou que Rousseau fez muito mais perguntas em sua obra *Emílio*, do que as colocou em prática nas ações que ele pregava. Não obstante, seus ideais tomaram proporções e deixaram a possibilidade de suas teorias se cumprirem em outros cenários sociais, políticos e econômicos.

[...] sob condições sociais completamente diferentes e muito mais desenvolvidas. Rousseau, por exemplo, é muito mais amplo e vital do que, por exemplo, a formulação das mesmas questões nos internatos rurais (*Landerziehungsheime*)¹⁰⁶, atualmente em voga, onde apenas os filhos de pais ricos estudam e onde o papel do trabalho físico produtivo, como nas filantropias, é reduzido a propósitos higiênicos e estritamente pedagógicos: o escopo de Rousseau era completamente diferente. Ele falava do trabalho físico como um dever social, como um meio de se tornar um homem livre e independente, como um meio de adquirir uma visão mental ampla e uma primeira compreensão das relações sociais (Krupskaya, 1921, p.23, tradução nossa).¹⁰⁷

Ao contrário dos filantropos, Krupskaya achava que Rousseau tinha respeito pelos trabalhadores. Segundo ela, *Emílio* havia deixado um legado democrático que havia sido renunciado pela burguesia de seu tempo.

будет человеком, способным к суждению, а вы помните, что мы ставили себе целью не столько знание, сколько суждение” (Крупская, 1921, p.22; 23).

¹⁰⁶ *Landerziehungsheime*, tradução do Alemão para o Português: “Casas de Educação Rural”.

¹⁰⁷ “[...] при совершенно иных, гораздо более развитых общественных условиях. Руссо, гораздо шире и жизненнее, например, постановки тех же вопросов в столь модных в настоящее время сельских воспита/гельных интернатах (*Landerziehungsheime*), где учатся лишь дети зажиточных родителей и где роль физического производительного труда, как в филантропиях, сводится к гигиеническим и узко педагогическим целям: Размах Руссо был совершенно иной. Он говорил о физическом труде, как об общественной обязанности, как о средстве стать свободным, независимым человеком, как о средстве приобрести широкий умственный кругозор и первое понимание общественных отношений” (Крупская, 1921, с.23).

Seus antepassados, que ainda não haviam separado os interesses de sua classe da causa do povo, exaltaram Rousseau; a burguesia moderna trata Rousseau com frieza, condescendência e, embora por tradição o chamem de "grande", invariavelmente acrescentam "utópico" (Krupskaya, 1921, p.23, tradução nossa).¹⁰⁸

Ao mencionar que a classe burguesa chamava Rousseau de “utópico”, em contraste com o elogio anterior de seus antepassados, Krupskaya destacou uma mudança de perspectiva ocorrida ao longo do tempo. Enquanto no passado os ideais de Rousseau eram admirados como pensamentos dignos de louvor, a classe burguesa contemporânea a ela passou a considerá-los impraticáveis e ingênuos, especialmente diante dos desafios econômicos e sociais complexos que se apresentavam em uma sociedade em constante transformação.

O termo utopia, para além de seu significado nos dias de hoje, na obra de Rousseau era compreendido então como um estado ideal, com instituições político-econômicas comprometidas com o bem-estar do coletivo e democrático.

Pestalozzi inspirado pelo livro Emílio escreveu os romances “Linhardt” (1781) e “Gertrudes” (1785), os quais Krupskaya analisou.

Ao final do século XVIII a Suíça passava por um processo de mudança, a produção capitalista entrava na Suíça camponesa, decompondo as antigas fundações patriarcais. Logo, em 1770, Pestalozzi dirigiu uma escola em sua propriedade chamada Neuhof, onde tentou associar o aprendizado real com o trabalho industrial, acolhendo crianças pobres da vizinhança que trabalhavam na fiação e na tecelagem de algodão. O resultado desse trabalho ajudava a financiar a formação dos estudantes e servia como uma fonte de subsistência estável para as famílias camponesas. Havia uma dupla finalidade estabelecida em Neuhof, “introduzir as crianças na racionalidade econômica e, ao mesmo tempo, contribuir para que cada uma delas desenvolvesse sua personalidade autônoma em uma sociedade de liberdade e responsabilidade” (Soëtard, 2010, p.14).

Embora Pestalozzi estivesse distante da civilização urbana e dos debates aristocráticos, ocupou-se em descobrir instrumentos destinados a suprir as demandas das novas formas de fiação e tecelagem, considerando necessário que os

¹⁰⁸ *“Их предки, еще не отделившиеся интересы своего класса от дела народа, превозносили Руссо; современная буржуазия относится к Руссо холодно, снисходительно, и хотя по традиции называет его “великим”, но неизменно добавляет “утопическим”* (Крупская, 1921, с.23).

camponeses tivessem domínio das novas atividades, uma vez extinta a relação com a natureza agrícola. Assim, eles teriam o acesso à emancipação humana.

Em 1780, a experiência pedagógico-industrial dirigida por Pestalozzi enfrentou dificuldades e faliu. Não obstante, ele constatou que qualquer empresa deveria ter como alicerce o trabalho social, a partir de ferramentas de desalienação do processo educacional, pois quando as crianças investiram na própria formação com os recursos de seu trabalho, não tinham dívidas. Logo, “[...] esta visão filantrópica do trabalho também deve considerar um meio socioeconômico que impõem à pequena empresa exigências da rentabilidade e que estas terminam por impor-se aos objetivos educativos da mesma” (Soëtard, 2010, p.14).

Os professores de Neuhof tiveram de reconsiderar seus conceitos sobre o trabalho, pois perceberam que as crianças desprezaram os momentos de brincadeiras, como o de correr ao redor do campo. Seria o trabalho algo natural ao homem?

Apesar de considerar que as crianças pensavam no bem individual e da coletividade, Pestalozzi admitiu que o interesse e o egoísmo individual estavam alicerçados por um modelo já estabelecido. A Escola em Neuhof, não poderia impossibilitar a retirada das crianças da escola pelos pais, visto que estes poderiam ajudar no custeio da família.

Aposta no interesse de seus discípulos em uma experiência centrada no bem de cada e no de todos, mas logo terá que admitir que o interesse continua sendo uma realidade relativa e enraizada muito no desejo egoístico de cada um: assim, não pode impedir que em qualquer momento os pais venham retirar o filho que recuperou forças, vestido de roupa nova e principalmente, em condições de aportar à família um salário que não tem por que alimentar a outrem (Soëtard, 2010, p.15).

Por seu lado, Pestalozzi intentava possibilitar às crianças meios para o desenvolvimento de sua própria autonomia. Porém, paradoxalmente, o próprio Pestalozzi exigia rentabilidade de suas crianças. Como ficaria, portanto, seu discurso filantrópico?

Pestalozzi se acha então em uma posição institucional insustentável: o que sinceramente ele quer dar a cada criança são os instrumentos de sua autonomia e se vê constantemente forçado a impor a essas mesmas crianças as exigências da rentabilidade, e seu discurso

filantrópico, que move todos os meios da moral e da religião, finalmente se percebe como uma insuportável chantagem em garantia da produtividade. É assim que o mais generoso dos homens, que investiu na experiência toda a sua fortuna, é acusado pelos primeiros interessados de buscar, em primeiro lugar [...] seu próprio interesse (Soëtard, 2010, p.15).

Apesar das dificuldades de seu projeto prático, a vontade ideológica de conceber a autonomia dos indivíduos no contexto social permanecia em Pestalozzi. Quando escreveu em seu diário, em 1774, a respeito da educação de seu filho Jacob (Jacques) de 3 anos, ele ambicionava agrupar o que Rousseau havia separado, a liberdade e a obrigação. A primeira um desejo natural, a segunda algo que a sociedade almeja, a lei. Todavia, o próprio Rousseau destacou quão improvável seria esta coexistência ideal (Soëtard, 2010).

Em seu argumento, direcionado à primeira infância, Rousseau fez uma crítica ao tratamento dado nessa fase da vida, as crianças estavam acorrentadas aos desejos dos adultos, ausentes da própria liberdade. Na prática,

[...] vosso filho nada deve obter porque o pede e sim porque precisa, nada fazer por obediência e sim por necessidade. Desse modo as palavras obedecer e mandar serão proscritas de seu dicionário e mais ainda as de dever e de obrigação; mas as de força, de necessidade, de impotência e de constrangimento nele devem figurar (Rousseau, 1979, p.58).

Rousseau (1979), cria não haverem desejos da criança a serem satisfeitos, salvo em casos específicos de um ou outro desejo da criança, mas sempre verificando se este lhe iria lhe proporcionar prazer real ou, ao contrário, apenas um motivo fantasioso ou denotar uma mera busca pelo poder (autoridade).

Além dos ideais pedagógicos de Rousseau, na percepção de Krupskaya (1921), Pestalozzi não contava com ajuda externa; idealizou uma escola que deveria ser sustentada com os salários das crianças. Os professores deveriam vir do ambiente familiar e trabalhar em conjunto com as crianças. Todos os métodos de ensino tinham de ser simplificados. Era necessário um manual para os professores e outro que explicasse aos pobres as noções básicas de economia doméstica, agricultura e indústria.

Apesar da boa intenção, o plano de Pestalozzi para que as crianças ganhassem dinheiro, fracassou. Surgia então uma escola popular de ensino que não contemplava

os interesses das massas pobres, mas nas ricas pois, com a industrialização em larga escala, milhares de pessoas foram atraídas para cidades e centros industriais (Krupskaya, 1921).

Enquanto no passado o campesinato livre era considerado bastante normal, a burguesia liberal agora estava colocando em pauta a necessidade de dar ao povo algum conhecimento básico e doutriná-lo com alguns fundamentos religiosos. Seus próprios interesses exigiam isso. E assim, no país mais industrializado da época, a Inglaterra, surgiram as *Lancaster Schools*¹⁰⁹ (Krupskaya, 1921). Essas escolas foram projetadas para as massas trabalhadoras.

Em um salão geral, reuniam de 600 a 1.000 crianças, que eram ensinadas, de acordo com o método de aprendizado mútuo, por um único professor. Essa escola era, de fato, uma réplica exata de uma fábrica, ou melhor, manufatura. O ensino era mecanizado em um grau extremo e desintegrado em uma longa série de etapas sucessivas (Krupskaya, 1921, p.41, tradução nossa).¹¹⁰

Krupskaya (1921) explicou que tudo era baseado na divisão do trabalho. “Uma criança que conhecia três letras ensinava uma criança que não conhecia nenhuma; uma criança que conhecia cinco letras ensinava uma criança que conhecia três” (p.41, tradução nossa).¹¹¹ Essas escolas não evitavam o trabalho infantil, pois no sistema Bell-Lancaster o trabalho infantil não era um meio de educação, mas uma forma de barateamento da manutenção das escolas.

¹⁰⁹ Método utilizado na *Lancaster Schools* (Escola Lancaster). O método de Ensino Mútuo, também conhecido como método Lancasteriano, foi concebido por Joseph Lancaster (1778-1838), um Quaker inglês, inspirado pelo trabalho educacional de Andrew Bell (1753-1832) na Índia e pelos ideais reformadores de Jeremy Bentham (1748-1792). Este método incorporou a utilização de monitores para direcionar as atividades pedagógicas, com ênfase na instrução oral, repetição e memorização como meios de imposição da disciplina escolar. Os monitores desempenharam um papel primordial na manutenção da ordem na escola, enquanto o papel de ensino era secundário. Ao contrário das ideias pedagógicas de Jan Amos Comenius, ou mais reconhecido como Comênio (1592-1670), Lancaster advogou uma abordagem disciplinar da instrução, concentrando-se na disciplina mental e física, em detrimento da promoção da independência intelectual. Essas distinções suscitam questionamentos acerca da concepção convencional que os equipara como métodos similares, apesar de suas notáveis discrepâncias em termos de fundamentação pedagógica (Neves, 2023).

¹¹⁰ “В одной общей зале собирали 600-1.000 человек детей, которых обучал, по методу взаимного обучения, один учитель. Такая школа, была, точным слепком с фабрики или, вернее, мануфактуры. Преподавание было механизировано до крайней степени и распалось на длинный ряд последовательных ступеней. Все было основано па разделении труда” (Крупская, 1921, с.41).

¹¹¹ “Ребенок, знающий три буквы, учил ребенка, не знающего ни одной; ребенок, знающий пять букв, учил ребенка, знающего три” (Крупская, 1921, с.41).

Em 1814, as escolas Lancaster começaram a ser introduzidas na França, tendo como inimigo a Congregação. A Congregação viu nelas "[...] um perigo para a Ordem e para os santos irmãos [...]" (Krupskaya, 1921, p.41, tradução nossa).¹¹²

Desta feita, travou-se uma luta: os acerbitas eram contra as escolas de Bell-Lancaster, enquanto os liberais eram a favor. A questão de quais deveriam ser as escolas para o povo, foi substituída pela questão de se a educação do povo deveria estar nas mãos do Estado ou do clero.

Pestalozzi tinha uma atitude muito negativa em relação às escolas de Lancaster e as chamava de "sujeira". Ele queria escolas diferentes para o povo, escolas que dessem à criança um desenvolvimento completo, que a preparasse para a vida e para o trabalho. Ele não podia deixar de ver que uma escola baseada na memorização de orações e nos primeiros rudimentos de alfabetização não era o tipo de escola que as pessoas precisavam. Daí sua atitude negativa em relação ao sistema Bell-Lancaster. Pouco a pouco, as escolas de Lancaster perderam seu caráter original de grandes fábricas. Elas diminuíram de tamanho, o sistema de empréstimo de educação foi abolido, mas seu espírito permaneceu o mesmo: elas buscavam fornecer apenas uma pequena quantidade de conhecimento elementar. Aprender memorização de orações e versículos da Bíblia ocupava uma parte considerável do seu tempo. A escola do aprendizado estava gradualmente tomando conta da Europa.

Além da influência dos autores mencionados anteriormente, é importante destacar que as obras "*Democracy and Education*" de John Dewey (1916) e a obra "Educação e Democracia" de Krupskaya (1921) apresentam semelhanças em suas abordagens. Embora as obras de Krupskaya e Dewey tenham sido escritas em momentos históricos e contextos políticos diferentes, ambos os autores defenderam a relevância da Educação Pública como instrumento para democracia, postulando a ideia de uma educação acessível a todos, independentemente da sua origem social ou econômica. Defenderam ainda, que os professores desempenham um papel significativo na formação consciente e crítica, sendo capazes de promover o pensamento individual e contribuir para o bem comum. Ademais, enfatizaram a relevância do princípio da prática na educação, buscando associar o aprendizado com a realidade social e política.

Em síntese, Krupskaya teve contato com obras de diversos autores ocidentais

¹¹² "[...] опасность для Ордена, для святых братьев [...]" (Крупская, 1921, с.41).

que a ajudaram na maturação de suas ideias a respeito da Escola do Trabalho. John Bellers pensou a Escola do Trabalho a partir de uma proposta para uma Educação prática e utilitária, voltada ao trabalho e as demandas sociais. Rousseau defendia uma Educação natural, enfatizando a aprendizagem por meio da descoberta. Pestalozzi fundou escolas que seguiam os princípios humanistas, sua escola valorizava a conexão com a vida cotidiana e o desenvolvimento moral. Dewey, defendia uma Educação progressista e relevante para a vida do aluno.

6 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE SOVIÉTICA

Na sexta seção, foi realizada uma contextualização da sociedade russa à época da Revolução (1917) em relação à educação e apresentada a Escola do Trabalho, desde sua fundação até a tomada de poder (1924) por Stalin.

Os bolcheviques, em outubro de 1917, obtiveram o poder em favor do proletariado e do campesinato trabalhador, apesar da resistência quase coletiva da sociedade educada da Rússia que acreditava ser a educação um privilégio comum das classes ricas (Fitzpatrick, 2002).

Apenas uma minoria que recebeu instrução secundária ou terciária durante o antigo regime aceitou a causa da Revolução proletária. Possivelmente, a maioria ainda se considerava adversa a causa dos trabalhadores. Assim, com a nova demanda do novo regime em contratar profissionais burgueses formados no czarismo, o que se poderia esperar destes profissionais em termos políticos, haveria por parte destes alguma neutralidade?

Neste caso, existem implicações políticas que poderiam ser deduzidas dessas proposições:

Deu-se ao Estado disponibilizar Educação Básica para a população. Isso não representou obstáculo para os bolcheviques quanto às suas convicções, embora houvesse dúvidas sobre a quantidade e suficiente disponibilização de recursos que o Estado reservara num curto prazo de tempo para a Educação Básica e a alfabetização de adultos. Uma outra opção política, que aparentava seguir de forma intrínseca as convicções dos bolcheviques, foi a que sugeria que o novo regime deveria estabelecer sua própria "*intelligentsia* proletária", "um grupo administrativo e especializado oriundo das classes mais baixas da sociedade, treinado na VUZ¹¹³ soviética e que se

¹¹³ Na União Soviética, o termo "VUZ" ("ВУЗ", "Высшее Учебное Заведение", lê-se "Vyssheye Uchebnoye Zavedeniye" em russo, traduzido para o português como "Instituição de Ensino Superior"), abrangia todas as instituições de ensino superior. Isso incluía universidades tradicionais conhecidas como "*universitet*" (Университет, em russo), que ofereciam uma variedade de disciplinas acadêmicas. Além disso, existiam os "VTUZ" (em russo: "ВТУЗ", "Высшее Техническое Училище Заведение", lê-se "Vysshiee Tekhnicheskoye Uchilishche Zavedeniye", traduzido para o português como "Instituição de Ensino Técnico Superior"), referindo-se a institutos técnicos superiores específicos em educação técnica e prática. A citação de Sheila Fitzpatrick esclarece essa diferenciação de termos usados na descrição das instituições de ensino superior na União Soviética: "[...] VTUZ (Instituição de Ensino Técnico Superior), portanto, com desculpas ao leitor, esses termos foram usados no texto. "Universidade" é usado apenas para o russo "*universitet*", um tipo específico de VUZ que inclui

submeteria de todo o coração ao poder soviético” (Fitzpatrick, 2002, p.3, tradução nossa).

Embora os bolcheviques e simpatizantes da classe trabalhadora tenham endossado essa política desde o início da Revolução, teriam eles levantado as reais questões envolvidas de cunho prático e teórico visando tal ação?

O baixo nível educacional dos trabalhadores e camponeses, bem como a necessidade imediata do regime de conciliar especialistas burgueses, constituíam os problemas práticos. Era necessário dar aos alunos da classe trabalhadora e dos camponeses acesso preferencial ao Ensino Médio e superior, intentando formar uma *intelligentsia* proletária. No entanto, isso provavelmente resultaria em uma redução dos padrões educacionais, desagradando os pais ricos, que esperavam que seus filhos recebessem uma educação que os preparasse para empregos de alto nível (Fitzpatrick, 2002).

Além disso, os bolcheviques logo identificaram problemas na execução na adoção de políticas vistas como segregatórias, tendo como referência a classe social das pessoas. Sheila Fitzpatrick (2002) evidenciou que para os bolcheviques a classe social era determinada tanto pela ocupação básica como pela consciência política. Mas não era claro como esses pareceres eram utilizados com crianças e adolescentes, ou mesmo como impedir que candidatos desfavoráveis escondessem sua afiliação social.

Os intelectuais marxistas achavam difícil de explicar a política, visto que a *intelligentsia* proletária consistia numa elite concebida pela ascensão do regime.

[...] os marxistas não aceitavam o conceito de elites "boas", ou seja, não exploradoras, exceto no período de transição da ditadura proletária; e a ditadura proletária era concebida como a ditadura do proletariado como classe (por mais distante que isso pudesse estar da realidade política Soviética), e não por seus representantes com mobilidade ascendente (Fitzpatrick, 2002, p.4, tradução nossa).

Do ponto de vista dos revolucionários bolcheviques a classe trabalhadora tinha uma missão histórica sob o capitalismo. Durante o período de transição da ditadura proletária não haveria sentido, em uma sociedade sem classes como idealizada pela

faculdades de ciências, matemática e humanidades, geralmente estabelecidas há muito tempo e altamente respeitadas” (Fitzpatrick, 2002, p.3, tradução nossa).

sociologia marxista, o conceito de ascensão social. Dessarte a especialização do trabalho deveria ser eliminada. Nesse caso, ao invés de melhorar o *status* social, o objetivo seria aumentar a conscientização do proletariado (Fitzpatrick, 2002).

Os líderes educacionais bolcheviques eram sensíveis ante à possibilidade das oportunidades educacionais serem monopolizadas pela burguesia. “Eles acreditavam que a Revolução deu a todas as classes e indivíduos o direito de receber a melhor educação possível” (Fitzpatrick, 2002, p.5, tradução nossa).

Seu primeiro dever, portanto, seria decidir a melhor forma de educação e quais bases teóricas plausíveis para aquela sociedade. A verdadeira formação comunista exigia relacionar a instrução das tarefas políticas com as habilidades de intervenção prática.

A concepção fundamental deixada pelo marxismo foi a proposta de uma Escola do Trabalho. Logo, esse conceito acabou fornecendo aos educadores soviéticos uma orientação ambígua, uma vez que, o que estava presente nas ideias de Marx e Engels em relação à educação das crianças da classe trabalhadora era a necessidade de garantir que se tornassem trabalhadores proficientes ou, em uma perspectiva mais conceitual dos fatos, que recebessem uma educação adequada para uma sociedade socialista sem classes (Fitzpatrick, 2002).

Consta que, havendo restrições teóricas, os bolcheviques criaram políticas para o período de transição como a *vydvizhenie* e as *rabfaks*:

A *vydvizhenie*, termo criado para caracterizar a ascensão social dos trabalhadores, foi uma forma de promover trabalhadores e camponeses a empregos administrativos ou ao ensino superior, de forma compatível às demandas do regime. Desde a Guerra Civil (1917-1922), uma considerável parte dos membros dos partidos políticos e líderes da indústria Soviética viviam da *vydvizhenie* dos trabalhadores.

As faculdades para trabalhadores (*rabfaks*), criadas em 1918, encaminhavam os trabalhadores para o ensino superior, a fim de prepará-los para ingressarem na VUZ. Até 1928, este foi um aspecto secundário da política educacional Soviética (Fitzpatrick, 2002).

Marx sustentava a ideia de que a rigidez da especialização profissional era um dos efeitos desumanizadoras decorrentes da divisão capitalista do trabalho, que se dissiparia em algum momento após a Revolução proletária. “Subdividir o homem é executá-lo, se merece a pena de morte, e se não a merece, assassiná-lo [...]. A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (Marx, 2013, p.543).

Nessa lógica, a Escola Soviética deveria, portanto, proporcionar uma educação geral abrangente, evitando a especialização? Para um grupo de educadores soviéticos, isso significaria que o propósito essencial da escola politécnica era a emancipação do indivíduo.

Em síntese, a Escola Politécnica ensinava diversos conhecimentos práticos, contrastando com a escola acadêmica representada pelo ginásio czarista. Porém, não havia consenso sobre a interpretação do princípio politécnico e, especialmente, suas consequências para a relação entre o Estado e o indivíduo durante o período de ditadura proletária.

Havia, por um lado, uma inclinação dos teóricos da educação progressista em entender que a educação deveria ter como objetivo a realização pessoal do indivíduo, muito provavelmente, influenciados pelo movimento educacional progressista que ocorria no Ocidente.

Em verdade,

[...] a nova escola secundária Soviética tinha de se basear em algum alicerce existente - isso significava preferir as escolas tradicionais de educação geral (até mesmo o ginásio acadêmico) às antigas escolas de comércio. As escolas se tornaram politécnicas ao incluir no currículo o treinamento em habilidades práticas e o estudo da produção industrial; e também, é claro, abriram suas portas para alunos de todas as classes sociais, em vez de recrutá-los principalmente entre os grupos privilegiados da sociedade. Mas não seriam escolas vocacionais, e todos os alunos com o desejo e a aptidão para cursar o ensino superior teriam a oportunidade de fazê-lo (Fitzpatrick, 2002, p.6, tradução nossa).

Por outro lado, a educação politécnica proposta pela Escola Soviética deveria, além de tornar familiar aos alunos as técnicas de trabalho, equiparar os alunos advindos de classes diferentes, sendo essencialmente técnica e atrelada em grande medida aos processos fabris e industriais. Assim, esses educadores ao fim defendiam que a escola secundária deveria ser profissionalizante incluindo os alunos advindos de todos os extratos sociais, o que se justificaria pelo benefício econômico que isto traria ao Estado. Estando, portanto, em acordo com as ideias de Marx e Engels.

Permanecia, todavia,

A questão de se a ocupação individual deveria ser determinada principalmente pelas "exigências da sociedade" ou pelas "inclinações pessoais". Os teóricos soviéticos pró-vocacionais subordinavam sem

hesitação as inclinações pessoais às exigências do estado proletário e consideravam que aqueles que defendiam a opinião contrária haviam sucumbido a uma concepção "liberal burguesa" da relação entre Estado e indivíduo (Fitzpatrick, 2002, p.6, tradução nossa).

Durante a década de 1920, os teóricos da Educação Soviética consideravam que deveriam ser suprimidas as tarefas de casa, exames probatórios, castigos e a aprendizagem simplesmente mecânica. Todos, independentemente de sua origem social, deveriam frequentar o mesmo tipo de escola, com um sistema único garantidor de oportunidades iguais. Sob a influência de Lev Vygotsky (1896-1934)¹¹⁴ e Anton Makarenko (1888-1939)¹¹⁵, tanto as práticas punitivas quanto à memorização mecânica, passaram a serem vistas como em desacordo com a construção de uma sociedade comunista igualitária onde deveria haver uma educação voltada para a formação de trabalhadores qualificados e socialmente conscientes. A ênfase passou a ser colocada em como os alunos poderiam compreender os conteúdos, a fim de se estabelecer uma educação mais centrada no aluno, com mais ênfase no desenvolvimento integral de suas capacidades cognitivas e emocionais. A

[...] noção um tanto vaga de trazer a escola para "mais perto da vida" foi fundamental para o pensamento educacional progressista soviético na década de 1920; e muitas vezes foi combinada com uma ênfase no valor moral e educativo do trabalho físico que ecoava o ensino de Lev Tolstoy. Em geral, mesmo as escolas com tendência mais progressista tinham dificuldade em encontrar professores e equipamentos para familiarizar os alunos com os ofícios industriais básicos, como Marx havia defendido. Mas elas certamente podiam ensinar costura e marcenaria, criar coelhos e plantar hortas e organizar discussões em classe e excursões pela vizinhança para as crianças. Essas atividades, de fato, foram a inovação mais notável na prática escolar Soviética na primeira década após a Revolução (Fitzpatrick, 2002, p.7; 8, tradução nossa).

¹¹⁴ Lev Vygotsky (1896-1934). "Psicólogo soviético que desenvolveu a abordagem genética ao desenvolvimento de conceitos na infância e na juventude, apontando a transição de uma série de estados do desenvolvimento humano com base na prática social da criança. Os seus trabalhos, publicados após a sua morte em 1934 e suprimidos em 1936, só foram conhecidos no Ocidente em 1958" (Dicionário Político, 2023g).

¹¹⁵ Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939). "Uma figura importante no desenvolvimento da Educação Soviética, foi especialmente influente na luta pela integração dos princípios democráticos na teoria e prática educacional. Seus inúmeros livros, foram amplamente publicadas e traduzidas incluindo o seu trabalho, *A Estrada da Vida (Um épico da Educação)*, o primeiro volume de ser uma crônica de absorção de seus anos como diretor da Colônia Gorki para delinquentes juvenis na Ucrânia em 1920" (Dicionário Político, 2012).

O interesse dos professores soviéticos em reformar o sistema educacional no período pós-revolucionário, expôs sua familiaridade com as ideias de John Dewey em relação à sua abordagem pedagógica progressista, que destacava a importância da educação prática, apoiada na experimentação e aprendizagem ativa, além de estabelecer uma conexão entre a escola e vida social dos alunos. Isso ocorreu porque John Dewey enfatizou que

[...] a aprendizagem deveria se dar por meio da experiência prática, da resolução de problemas relevantes para a vida cotidiana dos estudantes, levando a um engajamento ativo com o ambiente (Dewey, 1958, p.118, tradução nossa).

Pode-se questionar quais seriam os pontos em comum e/ou as influências mútuas nas ideias educacionais de Dewey e dos princípios politécnicos advindos do marxismo adotados pelos educadores soviéticos. Algumas práticas educacionais soviéticas parecem direta ou indiretamente se relacionar às ideias educacionais de Dewey. Em suas abordagens

Os educadores soviéticos derivaram o princípio politécnico de Marx, mas sua exposição muitas vezes parecia dever menos a Marx do que ao teórico americano da educação da "escola da atividade", John Dewey. Mas esses estudos práticos, escreveu Dewey, não devem ser meros modos de emprego rotineiro, a obtenção de melhores habilidades técnicas como cozinheiros, costureiras ou carpinteiros, mas centros ativos de percepção científica de materiais e processos naturais, pontos de partida de onde as crianças devem ser levadas a uma compreensão do desenvolvimento histórico do homem. É por meio deles que todo o espírito da escola é renovado. Ela tem a chance de se associar à vida, de se tornar o habitat da criança, onde ela aprende por meio de uma vida dirigida, em vez de ser apenas um lugar para aprender lições que têm uma referência abstrata e remota a uma possível vida a ser realizada no futuro. Ela tem a chance de ser uma comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária (Fitzpatrick, 2002, p.7, tradução nossa).

No plano pedagógico, a transição da velha para a nova sociedade, conforme esses princípios, exigiu uma revisão estrutural dos conteúdos referentes à relação entre trabalho e educação. O Sistema Educacional Unificado e os métodos educacionais progressistas causaram desconforto na maioria dos pais.

Por seu lado, os pais camponeses acreditavam que seus filhos deveriam aprender a ler, escrever e fazer contas. Já os pais da classe trabalhadora criam que

seus filhos deveriam aprender uma profissão. Não obstante, a ênfase em um processo de alfabetização para camponeses e seus filhos trouxe como uma de suas consequências, o surgimento de novas oportunidades econômicas e políticas para estas pessoas, aumentando a capacidade destes lerem e escreverem, o que proporcionou o acesso a direitos e trouxe uma maior conscientização de seus deveres como cidadãos e sobre os ideais socialistas do governo, embora isso não implicasse em direitos políticos plenos.

Já os trabalhadores das cidades, que antes da Revolução de 1917, tinham acesso limitado à educação formal e, frequentemente, trabalhavam em empregos não qualificados ou com baixos salários. Com a chegada do governo socialista, puderam aceder a educação profissional e técnica, o que os tornou mais produtivos, elevando a economia do país. Apesar disso, em algumas situações, isso pode ter limitado as aspirações educacionais dos trabalhadores, restringindo suas possibilidades em buscar educação superior e se envolver em atividades intelectuais.

Lenin participante da esfera política próxima a Krupskaya, apoiado nas ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, em sua obra publicada em 1909, "Materialismo e Empiriocriticismo", criticava tanto as correntes filosóficas idealistas e empiriocriticistas que se posicionavam de forma contrária ao materialismo histórico-dialético, quanto as interpretações idealistas que distorciam as bases materiais do conhecimento científico. Ele advogou a importância do estudo das conquistas da ciência burguesa e da cultura anterior ao marxismo como uma forma de superar os conhecimentos elaborados pela ciência burguesa e compreender o próprio marxismo (Lenin, 2017).

Já no período pós-revolucionário de 1917, Lenin demonstrou ser favorável ao acesso universal à educação, incluindo o desenvolvimento da educação técnica e profissional destinada a alavancar a produtividade do trabalho e da indústria na União Soviética. Ele entendia que essa educação deveria servir como impulsionadora dos ideais do comunismo, estando ligada à formação de uma sociedade socialista coesa e à criação de uma base educacional coerente com os princípios marxistas.

Lenin apenas tolerava o *rabfak* e também não aprovava a postura dos teóricos da cultura proletária, devido às suas objeções políticas em relação ao *Proletkult*.¹¹⁶

¹¹⁶ *Proletkult*. "O *Proletkult* abreviação de *Proletarskaya Kultura*, "Cultura Proletária" foi um movimento cultural e artístico que surgiu na União Soviética logo após a Revolução de Outubro de 1917. Seu objetivo era promover uma cultura proletária e revolucionária acessível a todos e não apenas às elites ou intelectuais, baseada nos princípios do marxismo-leninismo, rompendo com a cultura e arte burguesa e tradicional, associadas ao antigo regime czarista. Seus proponentes acreditaram que a arte

[...] achava que eles estavam fornecendo uma justificativa intelectual para a ignorância e a "presunção comunista". Ao contrário de muitos de seus colegas intelectuais bolcheviques, Lenin nunca sentiu a necessidade de pedir desculpas por sua formação intelectual ou de subordinar seu próprio julgamento aos instintos de classe mais verdadeiros dos trabalhadores. Seu julgamento era de que as pessoas com educação eram mais cultas do que as pessoas sem educação. Os trabalhadores e comunistas que fingiam que a cultura "burguesa" era inferior à "proletária" estavam simplesmente confundindo a questão: a tarefa cultural básica do Estado Soviético era elevar o nível educacional das massas, e a tarefa básica dos comunistas era elevar seu próprio nível cultural aprendendo as habilidades da burguesia (Fitzpatrick, 2002, p.9).

Lenin estava mais preocupado em manter as antigas universidades e instituições técnicas superiores do que em proletarizá-las a curto prazo, porque reconhecia a autonomia que a educação e a cultura deveriam ter. Ele tinha grande respeito pelos "especialistas burgueses" na esfera tecnológica e não achava necessário apressar a formação de substitutos comunistas e proletários. Entretanto,

Sua posição em relação às ciências sociais era mais complexa. Em primeiro lugar, as antigas universidades precisavam de professores marxistas (e, se possível, bolcheviques) de ciências sociais, embora também tivessem que manter a maioria dos antigos professores não marxistas. Em segundo lugar, as ciências sociais eram o treinamento básico que Lenin recomendava para os *smena*¹¹⁷ - a nova geração de intelectuais comunistas, em grande parte recrutados da classe trabalhadora, que acabaria substituindo a antiga liderança bolchevique (Fitzpatrick, 2002, p.10, tradução nossa).

Ocorreram muitos conflitos institucionais na formação da política educacional durante a primeira década do poder soviético. Estes evidenciaram a complexidade e os desafios enfrentados pelo governo ao tentar transformar a educação em uma

e a cultura proletárias deveriam ser criadas pelas próprias massas trabalhadoras, refletindo suas experiências, lutas e aspirações. Configurando-se em instrumentos de transformação social para uma nova sociedade socialista. Todavia, o *Proletkult* enfrentou desafios e críticas ao longo de sua existência. Muitos artistas e intelectuais não-proletários também participaram do movimento, o que gerou debates sobre a natureza da cultura proletária e sobre quem deveria liderar a produção cultural. O movimento foi gradualmente enfraquecido e, no início dos anos 1930, sob a liderança de Joseph Stalin, foi completamente desmantelado. A cultura e a arte soviéticas passaram a ser mais rigidamente controladas pelo Estado, com a adoção do realismo socialista como a única forma permitida de expressão artística" (Mally, 1990, p.5, tradução nossa).

¹¹⁷ *Smena*. Em russo, é representada pela palavra "смена" (pronuncia-se "smena"), que pode ser traduzida para o português como "turno" ou "revezamento".

ferramenta para construir uma sociedade socialista, ao mesmo tempo em que buscavam consolidar seu poder e eliminar os opositores políticos.

Os líderes bolcheviques defendiam a ideia de uma educação laica, baseada nos princípios marxista-leninistas. Isso significava a rejeição do ensino religioso, que teve como consequência uma série de atritos com grupos religiosos e instituições ligadas à Igreja Ortodoxa Russa, dado que o Estado procurava substituir a influência da religião na sociedade pela doutrinação comunista nas escolas e universidades (Kostikova, 2000).

Um outro entrave era o de que havia na Rússia pré-revolucionária um alto índice de analfabetismo. Os esforços para democratizar a educação após a Revolução (1917) exigiram mais recursos logísticos e financeiros. A expansão do sistema educacional e a formação de professores em larga escala enfrentaram obstáculos devido a problemas financeiros e falta de infraestrutura suficiente.

Além disso, a maioria dos pensadores e professores havia sido educada antes da Revolução (1917). Eles tinham diferentes opiniões sobre o papel da educação na nova sociedade Soviética. Alguns eram a favor de uma educação mais acadêmica e liberal, enquanto outros eram a favor de uma educação mais focada na produção e no trabalho. Tais discrepâncias causaram tensão e disputas sobre os objetivos da educação do país. Além disso, a introdução de novos conteúdos curriculares, principalmente os relacionados à Educação Política, provocou polêmica. Disciplinas tradicionais, como Literatura e História, foram alteradas para se adequar à ideologia comunista, o que levou a descontentamento e disputas sobre qual seria a melhor maneira de ensinar (Fitzpatrick, 2002).

E ainda havia outro complicador, que era a divisão existente entre aqueles que defendiam a descentralização da educação, que para eles permitiria uma educação mais adaptada às necessidades locais, e aqueles que se opunham a esta ideia por crerem que a centralização seria necessária, como forma de garantir a uniformidade ideológica e a formação de uma sociedade socialista coesa.

6.1 ESCOLA DO TRABALHO

A “Escola do Trabalho” (em russo: “*трудова́я шко́ла*”, lê-se “*trudovaya shkola*”), também conhecida como Escola Politécnica, surgiu na Rússia após a Revolução de outubro de 1917. A criação dessa forma de ensino foi influenciada pela visão marxista de educação e pelos ideais de uma sociedade socialista sem classes (Zajda, 1980).

O conceito da Escola do Trabalho foi baseado nas ideias marxistas sobre a divisão do trabalho e a formação da sociedade comunista. Marx e Engels acreditavam que a divisão rígida do trabalho, onde as pessoas se especializam em tarefas específicas e monótonas, era uma característica desumanizadora do sistema capitalista. Eles esperavam que, após a Revolução proletária e a instauração de uma sociedade socialista ou comunista, a divisão do trabalho desapareceria gradualmente e as pessoas seriam educadas de forma mais ampla e diversificada.

Com base nesse entendimento, a Escola do Trabalho foi concebida como um tipo de educação que proporcionou aos alunos uma variedade de habilidades práticas, em vez de uma educação puramente acadêmica. A ideia era permitir que os jovens adquirissem conhecimentos em diferentes campos de trabalho e produção, capacitando-os a se tornarem cidadãos polivalentes e conscientes, prontos para contribuir em várias áreas da economia.

A chegada dos bolcheviques foi uma tentativa de abertura para novos caminhos e programas educacionais, resultados de discussões frequentemente contraditórias. Seria uma tentativa de reparar “dívidas” do passado mediante deliberações influenciadas por uma nova ideologia oriunda do Ocidente? O que estava destinado a acontecer com a educação? Surgiria um novo sistema educacional soviético, com metas e diretrizes práticas, cuidadosamente planejado pelo Estado? Os “novos” princípios pós-revolucionários levantaram as prioridades do sistema educacional da Rússia Soviética, levando em consideração as mudanças ocorridas na sociedade? Além disso, seria possível para esse novo modelo construir uma nova sociedade, eliminando tudo o que fosse proveniente dos ideais pré-revolucionários?

A Educação Soviética começou a ser engendrada de maneira ágil, com a

criação do Commissariado do Povo para a Educação (*Narkompros*)¹¹⁸, liderado pelo presidente do conselho Lenin e pelo então filósofo marxista e crítico literário, Lunacharsky (1875-1933), designado como o primeiro Comissário do Povo para Educação em 26 de outubro de 1917, como descrito no decreto:

O Congresso Soviético dos Deputados Operários, Soldados e Camponeses da Rússia decidiram: Estabelecer para a administração do país, até a convocação da Assembleia Constituinte, um Governo Provisório de Trabalhadores e Camponeses, que será chamado de Conselho de Comissários do Povo. Atualmente, o Conselho dos Comissários do Povo é composto pelas seguintes pessoas: Vladimir Ulyanov (Lênin), Presidente do Conselho. Comissário do Povo para a Educação do Povo - A. V. Lunacharsky (Abakumov *et al.*, 1974, p.7, tradução nossa).¹¹⁹

A partir de então, a Educação Soviética começou a ser reestruturada, em 9 de novembro de 1917, a partir da criação da Comissão Estatal de Educação – Decretado pelo Comitê Executivo Central de toda a União determinou:

Até a Assembleia Constituinte, a Comissão Estatal para a Educação Pública, da qual o Comissário do Povo é o representante e executor, é encarregada da Administração Geral da Educação Pública, na medida em que ela continua sendo responsabilidade do poder central do Estado. Todas as funções anteriormente desempenhadas pelo Ministro da Educação Pública e seus camaradas são confiadas, de acordo com a decisão do Conselho dos Comissários do Povo e a ordem geral estabelecida pelo Congresso dos Sovietes, à Comissão de Educação Pública. A Comissão de Educação é responsável em todas as suas ações perante o Comitê Executivo dos Sovietes dos Deputados Operários, Soldados e Camponeses (Abakumov *et al.*, 1974, p.9; 10, tradução nossa).¹²⁰

¹¹⁸ Ver anexo B e C. Primeiro discurso de A.V. Lunacharsky: posse como Comissário do Povo para a Educação em 29 de outubro de 1917 e, o Decreto de 26 de outubro de 1917, estabelecimento do Commissariado do Povo para a Educação, bem como a nomeação de A.V. Lunacharsky como comissário do povo.

¹¹⁹ “Всероссийский съезд Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов постановляет: Образовать для управления страной, впредь до созыва Учредительного собрания, Временное Рабочее и Крестьянское правительство, которое будет именоваться Советом Народных Комиссаров. В настоящий момент Совет Народных Комиссаров составляется из следующих лиц: Председатель Совета – Владимир Ульянов (Ленин). Народный комиссар Народного просвещения – А. В. Луначарский” (Абакумов и др., 1974, с.7).

¹²⁰ “Дело общего руководства народным просвещением, поскольку таковое остается за центральной государственной властью, поручается, впредь до Учредительного собрания, Государственной комиссии по народному просвещению, представителем и исполнителем которой является народный комиссар. Все функции, выполнявшиеся прежде министром народного просвещения и его товарищами, возлагаются, согласно решению Совета Народных Комиссаров и общему порядку, установленному съездом Советов, на Комиссию по

A divisão da administração czarista regional foi extinta. Os *Narkompros* nacionalizaram as instituições educacionais e apresentaram o controverso decreto de 20 de janeiro de 1918 que tratou da separação da Igreja do Estado e a escola da Igreja (Zadja, 1980). A afirmação “A Igreja é separada do Estado e a Escola é separada da Igreja” era uma das determinantes do item 1 e 9 do decreto de 20 de janeiro de 1918. Dentre outras deliberações, a proibição do ensino de crenças religiosas em todos os estabelecimentos de ensino estatais e públicos, bem como privados, onde fosse ensinado disciplinas do ensino geral. Todavia, os cidadãos poderiam ensinar e aprender religião em particular. Outra resolução, item 12, foi a perda da propriedade particular por parte da sociedade eclesiástica e religiosa, visto que não possuíam personalidade jurídica (Abakumov *et al.*, 1974).

Diante das circunstâncias, os revolucionários não estariam presumindo que as religiões tradicionais seriam concorrentes a serem eliminadas? E como consequência, as leis contra a Igreja foram se instituindo rapidamente. Em dezembro de 1917, houve a transferência das instituições educacionais eclesiásticas para o departamento de educação, e as escolas para formação de sacerdotes tornaram-se instituições de ensino geral.

Sobre a transferência do Negócio de Criação e Educação do Departamento Eclesiástico para o Comissariado do Povo para a Educação.

11 de dezembro de 1917.

Em vista da ambiguidade da resolução dos ministérios anteriores sobre a transferência das escolas eclesiásticas paroquiais para a jurisdição do Ministério da Educação Pública, conforme evidenciado pelos numerosos pedidos de esclarecimento das localidades, o Comissariado para a Educação Pública (antigo Ministério da Educação Pública), depois de reconsiderar a questão, decidiu: transferir os assuntos de criação e educação do departamento clerical para a jurisdição do Comissariado para a Educação Pública. Todas as escolas paroquiais da igreja (primárias de uma e duas classes), seminários de professores, faculdades e seminários teológicos, escolas diocesanas femininas, escolas missionárias, academias e todas as outras escolas e instituições do departamento clerical, com vários nomes, com seus funcionários, dotações, bens móveis e imóveis, ou seja, criações, superintendentes e outros bens, estão sujeitos à transferência. Isto é, edifícios, dependências, o terreno sob os edifícios e os terrenos necessários para as escolas, as propriedades (se houver), as bibliotecas e todos os tipos de auxílios,

народному образованию. Комиссия по просвещению ответственна во всех своих действиях перед Исполнительным Комитетом Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов” (Абакумов и др., 1974, с.9; 10).

valores, capitais e títulos e os juro sobre eles, e tudo o que foi destinado às escolas e instituições mencionadas acima. A questão das igrejas ligadas a essas instituições será resolvida em conexão com o decreto sobre a separação da Igreja e do Estado. Presidente do Conselho de Comissários do Povo V. Ulyanov (Lênin) Secretário do Conselho de Comissários do Povo N. Gorbunov Comissário do Povo A. V. Lunacharsky (Abakumov *et al.*, 1974, p.12, tradução nossa).¹²¹

O desenvolvimento das bases para a construção desse novo sistema de Educação Pública seria questionável e, ou produto de um “apelo à população”, emitido pelo Comissariado do Povo para a Educação?

Desde que assumiram o poder, os líderes comunistas atuaram de maneira decisiva no campo da educação. A partir de 1918, os decretos soviéticos promoveram mudanças na escola pré-revolucionária, sendo a escola separada da Igreja e o ensino de teologia proibido, a educação mista para meninos e meninas foi introduzida e a educação se tornou universal e obrigatória, embora com algumas exceções.

Realizando reformas, o novo governo buscou se desvencilhar da antiga escola. De um lado, para viabilizar a industrialização acelerada do país, era necessário proporcionar aos cidadãos uma Educação Secundária e profissional igualitária. Por outro lado, após ter estabelecido um Sistema Educacional Unificado, desde o jardim da infância até a universidade, era crucial moldar um novo Homem Soviético (Abakumov *et al.*, 1974).

O decreto de 23 de fevereiro de 1918 transferiu o controle de todos os

¹²¹ “О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение народного комиссариата по просвещению. 11 декабря 1917 г. Ввиду неясности постановления предыдущих министерств о переходе церковноприходских школ в ведение Министерства народного просвещения, о чем свидетельствуют многочисленные заявления с мест о разъяснении, Комиссариат по народному просвещению (бывш. Министерство народного просвещения), пересмотрев вопрос, постановил: передать из духовного ведомства дела воспитания и образования ведению Комиссариата народного просвещения. Передаче подлежат все церковно приходские (начальные одноклассные, двухклассные) школы, учительские семинарии, духовные училища и семинарии, женские епархиальные училища, миссионерские школы, академии и все другие, носящие различные названия, низшие, средние и высшие школы и учреждения духовного ведомства, со штатами, ассигнованиями, движимыми и недвижимыми имуществами, т. е. Созданиями, надворными постройками, с земельными участками под зданиями и необходимыми для школ землями, с усадьбами (если таковые окажутся), с библиотеками и всякого рода пособиями, ценностями, капиталами и ценными бумагами и процентами с них и со всем тем, что предназначалось для вышеозначенных школ и учреждений. Вопрос о церквях при этих учреждениях будет разрешен в связи с декретом об отделении церкви от государства. Председатель Совета Народных Комиссаров Вл. Ульянов (Ленин) Секретарь Совета Народных Комиссаров Н. Горбунов Народный комиссар А. В. Луначарский” (Абакумов и др., 1974, p.12).

estabelecimentos educacionais, inclusive as escolas paroquiais, para as mãos da *Narkompros*. Já o decreto de 30 de maio, disposição geral sobre a Escola Única do Trabalho, foi responsável por estabelecer uma natureza monolítica da Educação Soviética.

Pela primeira vez, a Educação pré-escolar, primária, secundária e superior se tornaram um todo orgânico e secular, administrado por um único ministério. No primeiro Congresso Russo de professores-internacionalistas (25 de agosto a 4 de setembro de 1918), Lenin sugeriu um sistema escolar uniforme em toda a República, consistindo em dois níveis - cinco anos para a escola primária e quatro anos para a escola secundária (Zajda, 1980, p.10, tradução nossa).

Essa unificação da educação foi uma mudança significativa em relação ao sistema educacional anterior, que tinha a sua fundação em distintas instituições e padrões educacionais. Ao criar um sistema unificado, o governo soviético tinha como objetivo democratizar a educação, tornando-a mais acessível a todos os cidadãos e extinguindo as diferenças educacionais baseadas em origens sociais e econômicas.

A educação passou a ser vista como um elemento essencial para a formação de cidadãos conscientes da construção de uma sociedade comunista. Nesse sentido pode-se questionar se a reforma educacional realmente refletiu uma ideologia comunista de igualdade social, na qual a sociedade desempenha um papel fundamental na formação de trabalhadores e líderes.

O foco do ensino foi colocado em disciplinas de Educação Física e Estética. A educação precisava dar ênfase à individualidade das pessoas. Princípios como respeito, inspiração e amabilidade deveriam fazer parte no tratamento dos professores em relação aos seus alunos. O aprimoramento do respeito próprio, da dignidade, da iniciativa e da moral era mais relevante do que o próprio aprendizado. Os castigos foram abolidos, e os alunos eram estimulados a estudar habilidades manuais e de trabalho, muitas vezes sacrificando sua educação formal (Zajda, 1980).

Os métodos de ensino envolviam excursões, caminhadas, esboços e modelagem. Um princípio importante era o da autonomia: as crianças deveriam enriquecer sua própria experiência. As turmas, antecipadamente organizadas por idade, passavam a ser agrupadas de acordo com o nível de formação. Os alunos, especialmente em escolas exemplares e internatos, tinham direito à autogestão e à criação de conselhos escolares. Sem a aprovação do conselho, por exemplo, não era

possível punir um aluno infrator. Esse nível de liberdade para as crianças, de acordo com os padrões pré-revolucionários da escola (ou seja, a maioria dos professores vieram dessa época da URSS), era comparável à completa anarquia. As tarefas de casa e os exames do trabalho escolar foram cancelados. Além disso, os professores tinham que levar em conta as características regionais ao buscar material educacional (Zajda, 1980).

A “Declaração” política educacional adotada pela União Soviética foi uma medida radical e audaciosa para o sistema educacional da época, que tinha como objetivo modificar o sistema de ensino, abandonando várias ações tradicionais por uma abordagem mais voltada para o trabalho e a prática. O governo soviético acreditava que uma educação voltada para o trabalho e o desenvolvimento de habilidades práticas eram necessárias para a construção de uma sociedade socialista sem classes, na qual todos os cidadãos contribuíssem para o bem comum por meio de seu trabalho e habilidades.

No sétimo congresso do partido comunista russo em 1919, o líder Lenin apresentou uma declaração política que refletia os princípios e metas do governo soviético em relação ao sistema educacional, no qual delineou as seguintes prerrogativas:

Acesso universal à educação, educação gratuita e obrigatória para todas as crianças, a idealização de que todas as pessoas tivessem oportunidades educacionais igualitárias como:

i. Integração da educação ao trabalho: Entendia-se que os estudantes deveriam estar envolvidos em atividades produtivas, bem como aprender habilidades teóricas.

ii. Educação politécnica: Formação abrangente que envolvesse atividades práticas e teóricas pertinentes para a agricultura e para a indústria.

iii. Consciência coletiva e comunista: A educação deveria estimular o espírito coletivo e comunista, aprimorando valores como solidariedade, cooperação e igualdade.

iv. Combate ao analfabetismo: A necessidade de erradicar o analfabetismo na sociedade Soviética. A proposta surgiu por meio do programa “*Likbez*” (em russo: “*Ликбез*”, que se traduz para o português como “erradicação” ou “liquidação”), abreviação de “*Likvidatsiya bezgramotnosti*” (em russo: “*Ликвидация безграмотности*”, significando erradicação do analfabetismo), referindo-se ao programa educacional para a eliminação do analfabetismo).

v. Educação política e ideológica: A declaração defendia a relevância de educar cidadãos com ideais marxista-leninistas e comunistas (Abakumov *et al.*,1974; Zajda, 1980).

Essa declaração política sobre a educação conseguiu realmente incutir nos cidadãos os princípios do comunismo, uma forma de moldar uma nova sociedade socialista? Em que medida, as políticas educacionais sugeridas nessa declaração foram relevantes na transformação do sistema educacional, bem como na sua criação, orientando a sociedade em uma direção política e prática durante os primeiros anos do regime comunista?

Parece ser plausível entender que a implementação de políticas educacionais abrangentes e ações específicas para combater o analfabetismo foram essenciais para a melhoria da educação e da alfabetização na União Soviética durante aquele período.

O decreto ainda estabeleceu o ensino gratuito e obrigatório para todos entre as idades de 8 e 17 anos, a criação de estabelecimentos pré-escolares, a coeducação e etc. O analfabetismo era 66% em 1916, com mais de 2,5 milhões de crianças abandonadas pelo país. O decreto "Sobre a liquidação do analfabetismo na população da RSFSR", de 26 de dezembro de 1919, garantiu aos indivíduos entre as idades de 8 e 50 anos a obrigatoriedade de aprender a ler e a escrever em russo ou na língua materna. "Em 1930, o analfabetismo era de 38%, cerca da metade do registrado em 1916. A luta contra o analfabetismo levada a cabo pela União Soviética entre 1919 e 1939 foi, ao que tudo indica, muito bem-sucedida" (Zajda, 1980, p.10; 11, tradução nossa).

Em 1920, a política da Rússia não era muito estável, ao contrário da vida cultural. Os seguidores dos ideais da classe proletária e do realismo socialista não tinham influência para impor seus ideais educacionais, notadamente, nas Artes e na Literatura.

A vida intelectual na Rússia era relativamente livre, mas o pensamento educativo ainda estava por consolidar. Muitos pedagogos, particularmente aqueles que não eram apoiantes convictos da Pedagogia marxista, aproveitaram a oportunidade para adotar teorias educativas do Ocidente, incluindo o plano de escolarização Dalton¹²²,

¹²² Plano Dalton. "Método de ensino americano pelo qual as crianças trabalhavam individualmente em projetos usando os professores como consultores, foi altamente considerado pelo departamento de Educação de Leningrado na década de 1920, embora os metodologistas do *Narkompros* central

o método de projetos¹²³ e os pensamentos de John Dewey. Em 1934, exerciam pouca influência na Pedagogia Soviética (Zajda, 1980, p.14, tradução nossa).

Naquele período havia uma atmosfera de exploração e experimentação no campo da educação. Havia várias teorias educativas que estavam sendo consideradas e incorporadas, inclusive por aqueles que eram adeptos da Pedagogia marxista que estava sendo difundida pelo governo soviético.

Depois do 17º congresso do partido, com o sistema consolidado, tudo ficou sob um controle rígido.

O Partido começou a reivindicar a onisciência em todos os assuntos. O princípio do realismo socialista¹²⁴ foi adotado pelo Primeiro Congresso da União dos Escritores Soviéticos. A educação deveria ser o engenheiro da alma humana e servir as necessidades do Partido (Zajda, 1980, p.14, tradução nossa).

Ou seja, o partido comunista começou a reivindicar um posicionamento de total conhecimento (omnisciência) em todos os assuntos, acreditando que detinha a única verdade em todos os aspectos da vida política, social e cultural. Nessa lógica, a educação não teria sido concebida como uma ferramenta para controlar o pensamento das pessoas com o intuito de garantir a lealdade ao regime socialista?

A escola deveria desempenhar um papel de liderança nos princípios do comunismo e promover a influência do proletariado sobre a classe trabalhadora, com o objetivo de criar uma geração capaz de estabelecer o comunismo (Zajda, 1980). Isso reflete a ideia de que a educação deveria fortalecer a consciência de classe entre os trabalhadores, instruindo-os e entender sua posição na sociedade. Esse princípio visava não apenas unir os trabalhadores em torno da causa comunista, mas também fortalecer a solidariedade entre os pares. Além disso, incluiria não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a moldagem de valores e

achassem que ele enfatizava demais o indivíduo em detrimento do grupo” (Fitzpatrick, 2002, p.260, tradução nossa).

¹²³ Método de projetos. Conceito pedagógico que surgiu da abordagem progressista da Educação, caracterizado por projetos práticos nos quais o conhecimento é aplicado em situações reais do mundo (Fitzpatrick, 2002).

¹²⁴ Realismo socialista. Movimento artístico e literário imposto pelo Governo Soviético, que demandava que todas as expressões artísticas e literárias se alinhassem ao Partido Comunista e funcionassem como uma ferramenta de disseminação ideológica e educacional (Zajda, 1980).

comportamentos para que estivessem em consonância com a visão comunista.

Manacorda (2019) nos dá uma indicação, afirmando que Lenin relevou as estruturas burguesas na educação. No entanto, compreendia que o conhecimento era o acúmulo da humanidade, opondo-se que a política proletária e do Partido fosse independente.

No I Congresso Pan-russo do *Proletkult* em outubro de 1920, referindo-se a Gramsci, Manacorda alegou que Lenin não concordaria em separar a política da cultura, afirmando que “ignorando toda ânsia abstrata de destruição, seja proletária” (Manacorda, 2019, p.47).

Esses ideais, presentes no imaginário, poderiam ser concebidos por meio da imprensa do partido. No ideal de Lenin, não é possível tornar-se comunista sem a apropriação do conhecimento humano acumulado; a escola não ensinará, e a tarefa educativa originar-se-á por outros meios, envolvendo “os elementos que possuem valor eterno”, aqueles saberes transmitidos ao longo dos tempos (Manacorda, 2019, p.48).

Em suma, no governo Lenin foram colocadas em prática uma série de ações relativas a práxis materialista, por meio de decretos e congressos que ocorreram entre 1917 e 1918, que contribuíram para o desenvolvimento do Estado Soviético. Destacam-se a introdução da educação secular como meio de separar a Igreja do Estado e a reforma da ortografia russa, visando a simplificação do aprendizado.

No “Primeiro Congresso de Toda a Rússia” realizado em setembro de 1918, discutiu-se a escola monolítica que, logo em seguida, foi implementada, compreendendo cinco anos de Educação Primária e quatro anos de Educação Secundária. Esse modelo simplificou o sistema educacional. Além disso, o decreto da Escola Única do Trabalho estabeleceu o início da educação relacionada à Escola do Trabalho logo após a Revolução Bolchevique.

O decreto de agosto sobre as escolas do trabalho é, claramente, a reforma educacional mais significativa na Rússia imediatamente após a Revolução. Comumente conhecido como a “Declaração sobre a Escola Única do Trabalho” (*Deklaratsiya o Yedinoy Trudovoy Shkole*)¹²⁵, este documento anunciava os novos princípios políticos e educacionais ideais da Escola Soviética (Zajda, 1980, p.16, tradução nossa).

¹²⁵ Em russo: “Декларация о Единой Трудовой Школе”.

Essas ações intentavam trazer a concepção materialista e ideológica para a esfera da educação. A separação da Igreja do Estado permitiu que a ideologia comunista fosse integrada ao sistema educacional, ao converter a escrita russa num modo mais acessível de escrita, visando facilitar a alfabetização. Com a educação monolítica, a educação mais igualitária. Com a Escola do Trabalho, objetivou-se criar um modelo de ensino que preparasse os trabalhadores para atuarem em diversos setores da economia.

Entre outras resoluções acolhidas, no oitavo congresso do partido comunista em 1919, estavam,

[...] a educação geral e politécnica gratuita e obrigatória para todas as crianças de ambos os sexos entre 8 e 17 anos, o estabelecimento de instituições pré-escolares, a implementação dos princípios da escola do trabalho monolítico, fornecida aos alunos alimentação, roupas, calçados e equipamentos educacionais com recursos do Estado, e o treinamento dos novos quadros de educadores, os quais eram comunistas [...] (Zajda, 1980, p.16, tradução nossa).

O governo soviético se esforçou para fornecer aos alunos as condições necessárias à melhoria do estudo, garantindo que as limitações materiais não impediriam o acesso à educação.

A educação pré-escolar de 1917, em sua declaração, afirmava que toda a Educação Pública de crianças deveria iniciar nos primeiros anos de vida, bem como deveriam estar interligadas organicamente ao sistema educacional. Com isso, a educação pré-escolar proporcionou o ensino da moralidade comunista às crianças, elevando o padrão educacional dos primeiros anos. Outra ação do governo leninista foi a criação de lares para crianças; cerca de 2 milhões de crianças vagavam pelo campo antes da Revolução de 1917. Após a criação dos lares, em 1921, cerca de 260.000 crianças foram cuidadas e educadas em 5.000 lares. No ano de 1922, esse montante aumentou para 415.000 crianças em 8000 lares (Zajda,1980).

Em 1921, cerca de 5 milhões de pessoas foram alfabetizadas, e o número de escolas secundárias cresceu em 1920. Em 1914, nos vilarejos haviam 72 escolas; em 1920, eram 2.144 escolas. As faculdades secundárias de 4 anos, fundadas em 1919, foram abertas a todos os trabalhadores e camponeses (Zajda,1980).

A lógica para as ações e princípios mencionados eram parte essencial da construção do sistema educacional da União Soviética, com objetivo de moldar

cidadãos conscientes e comprometidos com os valores daquela sociedade.

A moral comunista deveria ter como base a disciplina consciente, sendo o pilar da moral comunista a consolidação do comunismo (Zajda, 1980).

A consolidação do comunismo requer adesão consciente dos cidadãos quanto aos seus princípios e objetivos, bem como a moral comunista se baseia no entendimento de que os indivíduos devem agir, na práxis materialista, em prol da sociedade em detrimento dos interesses individuais. O princípio básico do sistema educacional soviético foi introduzido em 1918, e as primeiras alterações no currículo ocorreram em 1920, quando foi publicado um currículo de 9 anos pela *Narkompros*.

As reformas curriculares foram de grande magnitude, pois as ciências incluídas foram enfatizadas, e as novas disciplinas incluídas no currículo escolar foram química, biologia, astronomia, meteorologia e estudos sociais (Zajda, 1980, p.18, tradução nossa).

Essas reformas curriculares tinham um importante e abrangente papel para a educação, pois enfatizavam tanto a formação científica quanto a cultural dos alunos. Ao fornecer uma base sólida nas ciências, a educação tinha como mérito preparar os cidadãos soviéticos para enfrentar os desafios tecnológicos do país. O currículo de nove anos para escolas primárias e secundárias apresentava a busca cultural e tecnológica para a emancipação do Homem Soviético.

[..] a escola de gramática czarista enfatizava a educação clássica. Três idiomas; o latim, o alemão e o francês; eram ensinados. O currículo de 1920 mostra que apenas um idioma moderno, com duas sessões de aula por semana (bastante insuficientes), era ensinado. A escola de gramática também ofereceu filosofia, direito e estudos bíblicos, que foram omitidos do currículo soviético. Tanto a filosofia quanto os estudos bíblicos foram retirados do novo currículo, pois representavam uma ameaça potencial para uma nova ideologia, e este último, em particular, entrou em conflito com o ateísmo científico. No entanto, os estudos jurídicos foram absorvidos por um programa modificado de estudos sociais (ensinado em todas as séries e aumentado progressivamente para 6 horas semanais nos dois últimos anos de escolaridade), que também incluiu um estudo detalhado do marxismo, materialismo dialético e história do Partido Comunista (Zajda, 1980, p.19, tradução nossa).

As mudanças no currículo refletiam a nova ideologia política, com ênfase em disciplinas consideradas relevantes e a exclusão de outras, tidas como incompatíveis com a visão ateísta e científica do regime.

No final de 1920, o país havia passado por um período muito conturbado: a Guerra Civil (1917-1922) havia terminado. A fome surgiu na região do Volga e a falta de moradia se proliferaram. Lenin foi obrigado a abandonar seu socialismo militante por uma política econômica burguesa (NEP).

A NEP foi um compromisso drástico. O comércio e a propriedade privada foram novamente permitidos. Fabricantes privados em pequena escala, pequenos artesãos e, com eles, os gostos pequenos-burgueses estavam sendo tolerados. Os camponeses foram autorizados a vender seus produtos. Um campesinato independente e o comércio privado (Zajda, 1980, p.20, tradução nossa).

Sob a NEP, uma economia foi aberta para o comércio e a propriedade privada, o que ocasionou mudanças em relação ao sistema econômico anterior, que era fortemente controlado pelo regime soviético. Com a NEP, algumas atividades econômicas foram liberadas da intervenção do Estado Soviético, permitindo a iniciativa privada e a livre concorrência.

O campesinato independente e o comércio privado mostram como Lenin teve de agir sob o regime da NEP, especificamente entre os anos de 1920 e 1927, a liberdade cultural e social foram comprometidas refletindo-se na educação,

Os educadores frequentemente se referem aos anos vinte como a era da experimentação. O grau moderado de liberdade experimentado pelos educadores, pois a censura ainda existia, sem dúvida, pode ser atribuído a fatores econômicos e políticos. A NEP era uma necessidade, e o Partido estava longe de ser monolítico, sendo dilacerado por disputas internacionais entre a chamada oposição de esquerda, liderada por Trotsky e Zinoviev, e os stalinistas (Zajda, 1980, p.20, tradução nossa).

Nos anos 20, houve um período de liberdade moderada na União Soviética. A política da NEP era uma demanda após a Guerra Civil Russa (1917-1922). Além disso, o partido comunista estava longe de ser monolítico, com facções internas que competiam entre si e influenciavam as diretrizes educacionais.

Em 1922, Lenin nomeou Stalin como secretário do partido. Após a morte de Lenin, Stalin se consolidou no poder. Em 1927, após uma campanha de difamação, Trotsky foi eliminado da política interna do partido, sendo exilado na Turquia. Entre 1927 e 1928, a NEP começou a se desintegrar e os políticos moderados foram retirados. Stalin assumiu o controle do partido e em 1928, Bukharin perdeu a influência

política. “As reformas educacionais na Rússia ao longo dos anos 20 representaram a fase final do modernismo, influenciando o pensamento e a cultura” (Zajda, 1980, p.21, tradução nossa).

As principais reformas educacionais ocorridas durante a NEP, foram direcionadas ao currículo.

Entre os anos de 1921 e 1930, Krupskaya liderou o “Departamento Científico e Pedagógico de Administração Estatal das Escolas” – “*Gosudarstvennyy Uchenyy Sovet (GUS)*”, nesse período ela se comprometeu a sistematizar a Educação no Ensino Médio, não apenas no aspecto curricular, mas um agrupamento de programas escolares. Foi removida do cargo quando houveram as mudanças administrativas no governo stalinista.

Em 4 de julho de 1921, o Colegiado do NKP aprovou os regulamentos da Seção Científica e Pedagógica (doravante - SPS) do Conselho Científico do Estado (doravante - SSC), com N.K. Krupskaya nomeada como sua presidente. No dia seguinte, 5 de julho, a sessão discutiu teses sobre a construção de escolas. Em particular, foi observado o seguinte: “O núcleo principal do ensino [...] deve ser o estudo teórico e prático da vida econômica e da construção econômica de seu país [...] Esse estudo deve seguir quatro direções: a) estudar as forças e riquezas da natureza; b) estudar as formas de impacto sobre essas riquezas e forças para usá-las por parte das pessoas; c) estudar o principal fator de produção - o homem; d) estudar a organização dessa sociedade. Nesta declaração, em sua forma original, foi formulada a ideia principal de futuros programas integrados (Pomelov, 2018, p. 96, tradução nossa).¹²⁶

No final de 1922, foi criado um programa para escolas de primeiro estágio (elementar), e em 1923, para sete anos completos, chamadas de “esquema *GUS*”¹²⁷,

¹²⁶ “4 июля 1921 г. коллегией НКП было утверждено положение о научно-педагогической секции (далее – НПС) государственного ученого совета (далее – ГУС), председателем которого была назначена Н. К. Крупская. Уже на следующий день, 5 июля, на секции обсуждались тезисы о школьном строительстве. В частности, отмечалось следующее: «Основным стержнем преподавания [...] должны быть теоретическое и практическое изучение экономической жизни и экономического строительства своей страны [...] Это изучение должно идти по четырем направлениям: а) по направлению изучения сил и богатств природы; б) по направлению изучения способов воздействия на эти богатства и силы с целью их использования со стороны людей; в) по направлению изучения главного фактора производства – человека; г) по направлению изучения организации этого общества. В этой декларации, в ее первоначальном виде, была сформулирована основная идея будущих комплексных программ” (Помелов, 2018, с. 96).

¹²⁷ *GUS*, Conselho Científico do Estado, cujo equivalente em russo é “Государственный Ученый Совет” (ГУС), lê-se “*Gosudarstvennyy Uchenyy Sovet*”.

“схемы ГУСа” em russo. Em vez de disciplinas individuais, foram introduzidos os complexos, temas com assuntos distintos interligados por uma especificidade específica, uma abordagem interdisciplinar: “O homem e a natureza (Biologia, Física, Química, etc); Trabalho; Sociedade (História, Geografia, Literatura, Política, etc)” (Zadja, 1980, p.22, tradução nossa). A concepção de um currículo interdisciplinar teria o objetivo de romper a lacuna entre a escola e a sociedade?

Em 1927, a *Narkompros* introduziu um currículo universal obrigatório, que incluía as disciplinas de Ciências, Humanidades, Aprendizado para o trabalho, Cultura física e Educação estética. Nesse período, a sistematização da escola se deu da seguinte forma: “escola primária (nível 1 - quatro anos); escola de sete anos; escola secundária (nível 2 - nove anos); escola de fábrica (sete anos); escola de jovens rurais (até 1934) e a escola de comércio (escolas vocacionais de quatro anos)”. Em 1929, foi introduzida a escola de 10 anos, que se tornaria essencial para o regime stalinista. Além disso, houve outra reforma educacional, com a inserção do aprendizado politécnico nas escolas, que foram estruturadas com equipamento de marcenaria e metalurgia (Zajda, 1980, p.22, tradução nossa).

Durante a década de 1930, sob o regime stalinista, o sistema educacional foi regulamentado pelo Estado. O governo centralizou o controle da educação e impôs diretrizes rígidas para o currículo, o método de ensino e a organização. Algumas regras pré-revolucionárias foram reintroduzidas:

[...] exames formais (nos anos vinte, os exames foram abolidos e a avaliação progressiva baseada em projetos e ensaios foi utilizado), métodos de ensino formais (conforme prescrito pelo *Narkompros*), livros didáticos padronizados para disciplinas principais, currículo primário/secundário uniforme e obrigatório, avaliação uniforme, uniformes escolares (os meninos frequentemente se vestiam como alunos de uma academia militar, evocando a época czarista), medalhas de ouro para os melhores alunos que obtiveram a nota 'excelente' em todas as provas finais externas e disciplina específica em sala de aula. A Educação Soviética durante os trinta anos testemunhou a reintrodução de muitos elementos da escolaridade pré-revolucionária. Em resumo, foi um retrocesso — de John Dewey para Nadezhda Krupskaya (Zajda, 1980, p.23, tradução nossa).

Essa reintrodução envolveu a valorização de métodos tradicionais de ensino, a retomada de disciplinas e abordagens educacionais mais convencionais e a reconstrução de um ambiente de ensino autoritário.

Em suma, o governo comunista implementou diversas reformas para a

educação visando garantir o acesso à educação a todos os cidadãos e a erradicação do analfabetismo, em conformidade com os princípios socialistas. Nesse período, a educação deixou de ter ligação com a Igreja e os níveis primário e secundário foram unificados em uma Escola Única do Trabalho, enfatizando uma educação diferenciada. Foram incorporados ao currículo disciplinas como Ciências, Cultura Física e Arte. No entanto, o regime de Stalin ao consolidar seu poder, promoveu uma nova regulamentação do sistema educacional soviético que trazia um controle mais rígido por parte do Estado, reintroduzindo práticas educacionais do período pré-revolucionário.

7 CONCLUSÃO

Após a Revolução de 1917, educadores e revolucionários bolcheviques implementaram uma série de reformas no sistema educacional, que tinham como meta transformar drasticamente o sistema de ensino na Rússia. Foram estabelecidas escolas politécnicas, reconhecidas como escolas do trabalho. Estas escolas possuíam uma atuação prática que visava integrar o ensino teórico a prática do trabalho. O objetivo dessas escolas era garantir uma educação orientada para a formação especializada de trabalhadores em distintas áreas, como agricultura, indústria e comércio.

A proposta objetiva desta pesquisa foi a de analisar a influência de pensadores Ocidentais no pensamento de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) e o papel desta educadora durante a formação da Escola do Trabalho em ato contínuo a Revolução Russa (1917), possibilitando a investigação de algumas das ações e pensamentos de Krupskaya como educadora e revolucionária Soviética.

Apresentar parte da biografia de vida de Krupskaya revela que ela foi uma testemunha durante sua juventude, da desigualdade educacional e social da Rússia. O contexto social durante o declínio da Rússia czarista e a influência exercida sobre ela por parte de seu pai, Konstantin, parecem ter dado a ela um senso de liberdade e justiça que a direcionou às questões revolucionárias. Sua dedicação aos estudos favoreceu desde cedo seu ingresso em movimentos políticos e na posterior idealização de políticas educacionais conjuntamente com os educadores da *Narkompros*.

Posteriormente, nota-se nela um interesse intelectual quanto ao estudo das teorias de Marx e Engels, o que contribuiu para o reconhecimento junto ao “Politburo” (Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética).

Nota-se ainda, uma lacuna a respeito que como teria ocorrido exatamente a formação intelectual de Krupskaya, onde presume-se um nicho de pesquisa historiográfica sobre a educadora, o que não foi evidenciado nesta dissertação.

Investigar o contexto histórico da sociedade educacional pré-revolução de 1917, revelou uma sociedade estratificada, dentro de um regime autocrático. A educação era restrita à população rica, relegando grande parte da população pobre a jamais ter acesso à instrução formal. Este contexto de desigualdade educacional

gerava descontentamento por parte dos revolucionários em relação ao regime czarista.

A influência do Ocidente sobre a Rússia não remonta apenas ao período pós-revolucionário, mas ao monárquico. O Império Russo sempre demonstrou interesse nos elementos e bens culturais do Ocidente, sendo essa influência presente desde o início do século XVIII até a Revolução Bolchevique em 1917.

Durante sua regência, o Czar Pedro I viajou para Inglaterra em busca de novos conhecimentos no campo da ciência, tecnologia, cultura e administração. Trouxe de sua passagem pela Europa ocidental, professores de origem alemã para lecionar na Rússia.

As viagens de Pedro I, aguçaram o interesse sobre o Ocidente pela elite russa. A chegada de educadores com novas ideias impulsionou o aprimoramento de diversas áreas acadêmicas e teve notável influência na modernização da Rússia nos primeiros vinte e cinco anos do século XVIII.

Durante o século XVIII, o Estado direcionava as questões religiosas e os alunos frequentavam escolas seculares controladas pelo Estado, mas com forte presença da influência da Igreja Ortodoxa Russa, sendo de responsabilidade dos mosteiros a prática de ensino às crianças.

Em 1885, predominava entre a elite militar da Rússia a ideia que o triunfo dos inimigos sobre os russos se dava como consequência da superioridade das nações mais desenvolvidas no campo da educação. Pedro I, partilhava dessa ideia e compreendia que uma população qualificada poderia levar a Rússia a competir em pé de igualdade com as potências ocidentais.

No século XIX criou-se a *Zemstvos*, ponto de partida para o surgimento da escola popular, situadas em distritos e províncias, com o objetivo educar a população com atraso educacional. Todavia, o desenvolvimento do marxismo na Rússia só ocorreu na segunda metade do século XIX, sob a influência do Partido Operário Social-Democrata Russo criado por Lenin e pela disseminação em diversas camadas da sociedade russa das ideias de Karl Marx e Friedrich Engels.

Posteriormente, após a chegada dos bolcheviques ao poder, houveram esforços para estabelecer um sistema educacional russo sólido sob sua liderança.

A Escola Soviética teve como base princípios que enlevaram a educação e o trabalho como fatores essenciais para o aperfeiçoamento daquela sociedade. Assim, investigar a influência de pensadores Ocidentais no pensamento de Nadezhda

Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) e o papel desta educadora durante a formação da Escola do Trabalho em ato contínuo a Revolução Russa (1917), revelou-se um desafio.

O pensamento educacional de Krupskaya, alicerçado no marxismo, serviu como fundamento ideológico para a Revolução e para a ascensão da União Soviética.

Especificamente, em sua obra “Educação e Democracia” escrita em 1915 e publicada em 1917, a educadora revelou que os princípios educacionais Marxistas serviram como inspiração para a criação da Escola do Trabalho, além de ideias educacionais ocidentais adquiridas em contatos ou leituras de autores como John Bellers (1654-1725), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e John Dewey (1859-1959), entre outros.

Krupskaya no prefácio de sua obra “Educação e Democracia” (1921) descreveu como associar o trabalho produtivo ao desenvolvimento intelectual, pela causa do povo e em favor da educação. Esse pensamento se deu justamente quando a indústria utilizava o trabalho infantil em larga escala.

No século XVII, John Bellers se interessou em associar o treinamento do estudante ao trabalho produtivo. Bellers, identificado por Krupskaya como o primeiro educador da tradição marxista, foi citado em quatro ocasiões na obra “O Capital”. Apesar disso, não há menção deste autor por qualquer outro americano na história mundial. Acredita-se que Krupskaya tomou conhecimento da existência de Bellers por meio do estudo da obra “O Capital”.

Bellers defendia que o bem-estar de um país dependia do envolvimento de todos no trabalho, propondo um projeto de transformação para a sociedade por meio da inserção de uma Escola de Trabalho voltada à educação da população, em um ambiente onde ricos e pobres pudessem conviver e trabalhar. Crianças e jovens deveriam ser educados a partir do princípio do trabalho árduo e os ricos deveriam custear a organização dos colégios trabalhistas.

Rousseau acreditava em uma educação para formação do Homem, para vida. Ele defendia a ideia da associação do trabalho produtivo ao processo de aprendizagem do aluno. Krupskaya, ao ler Emílio, concluiu que Rousseau tinha respeito pelos trabalhadores, deixando um legado em favor da democracia.

Krupskaya teceu uma crítica a Pedagogia de Basedow, afirmando que esta era direcionada às crianças ricas, oriundas das famílias de latifundiários privilegiados.

Pestalozzi dedicou-se a mostrar como o trabalho produtivo deveria ser

instituído na Educação Pública. Krupskaya estudou a escola de Neuhof, fundada por Pestalozzi.

Em 1850, Marx e Engels abordaram o assunto “A democracia Operária” e argumentaram que o próprio desenvolvimento da tecnologia criou a demanda por um trabalhador altamente capacitado, preparado para o trabalho politécnico.

Todos esses autores foram discutidos nas obras de Krupskaya e possivelmente influenciaram seu pensamento e ações. Salienta-se ainda que a obra “*Democracy and Education*” (1916) de John Dewey e a obra “Educação e Democracia de Krupskaya (1921), possuem semelhanças em suas abordagens.

Entretanto, os ideais de associação entre o desenvolvimento mental e o físico postulados por pensadores no final do século XVIII foram esquecidos, considerando que nos primeiros três quartos do século XIX, a demanda por trabalhadores exigia uma mão de obra simples e não qualificada. Por outro lado, os democratas passaram a pleitear uma educação integral, com base no amplo desenvolvimento mental, sendo a capacitação voltada para o trabalho físico.

Crescia ao final do século XIX, o número de escolas de estudo, que não eram direcionadas a aquisição de um vasto conhecimento por parte dos alunos. Nestas instituições aprendia-se o essencial, ler, escrever e a contar, habilidades úteis àqueles que deveriam ser submissos a seus empregadores.

Com o avanço da tecnologia, a modernização das máquinas e das técnicas de trabalho ao final do século XIX, a demanda por mão de obra passou a exigir uma maior qualificação do trabalhador. Como consequência, à medida que a demanda por trabalhadores qualificados aumentava, os estados nacionais europeus passaram a buscar a universalização do ensino técnico, visando a especialização do trabalhador.

Por seu lado, a sociedade Soviética, entre 1917 e 1929 vivenciou uma Revolução e um importante processo de transformação social. A Revolução Russa (1917) culminou na criação de um governo socialista liderado pelos bolcheviques, tendo como objetivo uma sociedade comunista. O país vivenciou uma Guerra Civil (1917-1922), que causou forte abalo na economia interna. Como estratégia econômica de desenvolvimento, o governo soviético adotou políticas de nacionalização da indústria e coletivização da agricultura. Em meio a oposição da antiga elite burguesa que conservava parte de seu poder, o governo do novo regime se esforçou em consolidar seu poder e reprimir grupos adversários, o que levou a um processo de mudança para uma nova ordem social.

No campo da educação, o novo regime se mostrou comprometido com a educação das massas e a alfabetização universal, garantindo o acesso da maioria da população russa, independente de origem social.

A política educacional adotada pela *Narkompros*, o comissário responsável pela cultura e educação, voltada a organizar e democratizar o sistema escolar em todos os níveis de ensino, incluindo o programa de erradicação do analfabetismo, a chamada "*Likbez*", associada a implementação da Escola do Trabalho, que tinha como intuito desenvolver as habilidades práticas e conhecimentos úteis para a vida e para o trabalho, deu origem a um sistema educacional que contemplou, ao seu estilo, os princípios do socialismo, incluindo muitas das demandas educacionais da nova sociedade Soviética.

Apesar do compromisso de Krupskaya com a educação, haviam enormes desafios políticos e sociais a serem superados ao longo da implementação da Escola do Trabalho. A instabilidade política trazida pela Guerra Civil (1917-1922) era um empecilho a mais que se associava a natural dificuldade em se implementar reformas educacionais em um país de dimensões continentais.

O fim da a Guerra Civil favoreceu o avanço na implantação da Escola do Trabalho, que na perspectiva de Krupskaya, seria um dos elementos fundamentais na construção de uma sociedade igualitária.

Como resultado dessas ações práticas e respondendo ao problema de pesquisa: quais resultados a práxis materialista trouxe para formação da Escola do Trabalho e se essa foi influenciada pela ideologia Ocidental depois da Revolução de 1917?

O sistema de ensino soviético, especificamente, a Escola do Trabalho, cumpriu seu papel para práxis marxista, embora algumas ações estivessem condicionadas à manutenção do poder. Discutiu-se sobre a escola monolítica, que logo foi implementada por meio do decreto da Escola Única do Trabalho, estabelecendo o início da Escola do Trabalho. Entre as principais práticas destacaram-se, a redução do analfabetismo, cerca de 5 milhões de pessoas foram alfabetizadas em 1920, os números de escolas secundárias se elevaram. Em 1914 nos vilarejos haviam 72 escolas, em 1920, 2.144 escolas. As faculdades secundárias de 4 anos, fundadas em 1919, foram abertas a todos os trabalhadores e camponeses. Houve a criação dos lares, em 1921, cerca de 260.000 crianças foram cuidadas e educadas em 5000 lares.

No ano de 1922, esse montante aumentou para 415.000 crianças em 8000 lares.¹²⁸

A influência ocidental moldou a base da formação do cidadão soviético, e decisões estratégicas foram tomadas para a manutenção do poder pelo novo regime, como a escola monolítica, a partir do decreto da Escola Única do Trabalho.

A alfabetização foi uma prioridade estatal, persistindo desde o governo socialista até o início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), considerada pela União Soviética quando da invasão nazista em 1941.

Além de seu foco pedagógico, a escola também refletiu a herança do pensamento americano, enraizada na abordagem da Escola Nova que promovia métodos ativos de aprendizado, o interesse mútuo, até a década de 1930, fortaleceu as relações entre a União Soviética e os Estados Unidos da América.

A mudança na idade de ingresso no trabalho, refletindo a vitória dos sindicatos sobre o Comissariado do Povo para a Educação, resultou na criação de escolas do trabalho bem estruturadas, que abrangiam setores industriais e rurais, moldando uma nova intelectualidade. Atividades extracurriculares ganharam relevância, e decisões centrais buscaram equilibrar liberdade e necessidade.

A abordagem da Escola do Trabalho, ancorada em uma interseção entre humanismo e trabalho, permeou documentos relacionados a trabalho, empresas e fazendas. Esse enfoque híbrido caracterizou a Educação Soviética, enriquecendo o tecido educacional e cultural do país.

Em síntese, a influência do Ocidente sobre a Rússia, não remonta apenas o período pós revolucionário, mas o monárquico, bem como os ideais do Ocidente foram significativos no pensamento de Krupskaya a respeito da interferência e criação ideais da Escola do Trabalho para formação do Homem Soviético.

¹²⁸ Quantitativo obtido por meio da obra Zajda (1980).

REFERÊNCIAS

ABAKUMOV, A. A. *et al.* **Educação pública na URSS: escola compreensiva.** Coleção de documentos. Moscou: Pedagogia, 1974. Disponível em: <https://vk.com/wall-61771654_9777>. Acesso em: 28 nov. 2021.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **P-NB-102: Transliteração de alfabeto cirílico.** Bol. ABNT. [S.l.], (58), p.13-17, set./out.1961. Disponível em: <<https://www.normas.com.br/visualizar/abnt-nbr-nm/5287/abnt-nb102-transliteracao-de-caracteres-cirilicos>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ALMEIDA, P. J. **A recepção e circulação do pensamento educacional socialista de Makarenko no Brasil de 1920 a 1960.** 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

BAMBIRRA, V. **A teoria marxista da transição e a prática socialista.** Brasília: Universidade de Brasília, 1993.

BELLERS, J. **Proposals for raising a colledge of industry of all useful trades and husbandry, with profit for the rich, a plentiful living for the poor, and a good education for youth:** which will be advantage to the government, by the increase of the people, and their riches. London: T. Sowle, 1696. Disponível em: <<https://archive.org/details/proposalsforrais00bellrich/page/n53/mode/2up>>. Acesso em: 27 set. 2021.

BELLERS, J.; COATES, K. **Proposals for raising a colledge of industry.** Reprint is of the 1696 new edition. United Kingdom: Institute for workers control, 1980.

BIBLIOTECA PRESIDENCIAL. Dmitri Ivanovich Ilovaisky (1832-1920). **Biblioteca do Presidente da Federação Russa.** [S.l.], 2023. Disponível em: <<https://www.prlib.ru/item/1076680>>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BITTAR, M.; FERREIRA Jr., A. **A educação soviética.** São Carlos: EDUFSCar, 2021.

BOTO, C. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & Sociedade**, [Online], v. 24, n. 84, p.735-762, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/dySCfq6TwCvKWBzv48tt6bj/?lang=pt#>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Nº 231, sexta-feira, 2 de dezembro de 2005. Seção 3. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 dez. 2005.

BRITANNICA, os editores da enciclopédia. Johannes Bernhard Basedow (1724-1790). **Enciclopédia Britânica.** [S.l.], 7 set. 2023, <<https://www.britannica.com/biography/Johann-Bernhard-Basedow>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CHERNYSHEVSKY, N. G. (1828-1889). **Grande Enciclopédia Russa**: portal científico e educacional. [S.l.], 2023. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/chernyshevskii-nikolai-gavrilovich-79b108/?v=7602196>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CUNHA, M. L. **A escola soviética do trabalho de Pistrak**: dois passos à frente, um passo atrás? 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

DAMASCENO, L. S. **A experiência da escola popular Orocílio Martins Gonçalves e a formação política de trabalhadores da construção civil**. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DEWEY, J. **Experiência y educación**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

DEWEY, J. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan, 1916.

DIAS, V. E. M. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. 2015. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Alexander II (Romanov) (1818-1881). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023a. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/a/alexandre_2.htm>. Acesso em: 21 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 26 set. 2012. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/m/makarenko.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Friedrich Engels (1820-1895). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023b. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/e/engels.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Jaroslav Dombrowski (1836-1871). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023c. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/d/dombrowski_jaroslav.htm>. Acesso em: 21 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Joseph Vissarionovich Djugashvili Stalin (1879-1953). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023d. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/s/stalin.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Karl Heinrich Marx (1818-1883). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023e. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/m/marx.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Lev Davidovitch Bronstein Trotsky (1879-1940). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023f. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/t/trotsky.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Lev Vygotsky (1896-1934). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023g. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/v/vygotsky_lev.htm>. Acesso em: 21 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Mikhail Nikolayevitch Pokrovsky (1868-1932). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023h. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/pokrovsky.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023i. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/krupskaia/index.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Nikolay Alexandrovitch Dobrolyubov (1836-1861). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023j. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/d/dobroliubov.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Pedro I: Pyotr Alexeyevich Romanov (1672-1725). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023k. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/pedro_1_russia.htm>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Robert Owen (1771-1858). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023l. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/o/owen.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Vassili Pavlovitch Vorontsov (1847-1918). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023m. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/v/vorontsov.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Vladimir Galaktionovich Korolenko (1853-1921). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023n. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/k/korolenko_vladimir.htm>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Walery Wróblewski (1836-1908). **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023o. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/w/wroblewski_walery.htm>.

Acesso em: 20 jun. 2023.

DICIONÁRIO POLÍTICO. *Zemstvo*. **Marxists Internet Archive**. [S./], 2023p.

Disponível em:

<<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/z/zemstvo.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DNEPROV, E. D. Konstantin Dmitrievich Ushinsky (1823-1871). **Grande Enciclopédia Russa**: portal científico e educacional. [S./], 18 fev. 2023. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/ushinskii-konstantin-dmitrievich-82e416/?v=6328722>>. Acesso em: 04 ago. 2023.

DOCUMENTOS DA ERA SOVIÉTICA. Os mais altos órgãos do partido e do poder estatal da era soviética. Fundo 17. Comitê Central do PCUS (1898, 1903-1991). Inventário 162. Atas de reuniões do Politburo do Comitê Central do PCR (b) - PCUS (b). "Pasta Especial" Cópias. **Agência Federal de Arquivos**. [S./], 2020. Disponível em: <<https://sovdoc.rusarchives.ru/sections/government//cards/3634>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ENCICLOPÉDIA DO MARXISMO: glossário de pessoas. Georgi Valentinovitch Plekhanov (1856-1918). **Marxists Internet Archive**. [S./], 2023. Disponível em: <<https://www.marxists.org/glossary/people/p/l.htm#plekhanov>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Roberto GoldKorn (Trad.). 6. ed. São Paulo: Global, 1984a.

ENGELS, F. Introdução de Friedrich Engels à educação de 1891. *In*: MARX, K. **A guerra civil em França**. Lisboa, Moscou: Avante edições progresso, 1984.

FAGUNDES, L. A. **O ensino técnico no MST**: o caso do curso técnico em agropecuária com habilitação em agroecologia do instituto Educar, Pontão/RS. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

FARIA, T. C. L. de. **O sentido atribuído por professoras do ensino fundamental à ajuda na criança-criança na aprendizagem**: uma reflexão a partir da zona de desenvolvimento proximal. 2007. 294f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

FERNANDES, F. **Escritos de aula - 5º tema**: a revolução russa - um paradigma de revolução proletária. 1984.

FERNANDES, F. **Marx, Engels, Lenin**: a história em processo. 1. ed. Expressão Popular: São Paulo, 2012.

FERREIRA, C. de M. **As contribuições dos educadores bolcheviques na concretização de políticas educacionais na educação soviética**. 2014. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2014.

FITZPATRICK, S. **Education and social mobility in the soviet union 1921-1934**.

Studies of the Russian Institute Columbia university. London, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 2002.

FLANDOLI, B. R. G. X. **O conceito de cultura em Vigotski e suas implicações para a educação e para o trabalho**. 2013. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

FREDERICO, A. B. Ginástica. **Enciclopédia Britânica**. [S.l.], 3 out. 2023. Disponível em: <<https://www.britannica.com/sports/gymnastics>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FREITAS, C. R. de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. 2009. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

FREITAS, K. L. de. **O pensamento pedagógico de Nadezhda Krupskaya: contribuições para uma pedagogia socialista no contexto da revolução russa**. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

FREITAS, L. C. de. Prefácio. *In*: KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, M. C. C. **Por uma pedagogia da práxis!** A pedagogia soviética enquanto alternativa histórica. 2020. 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

FRIEDRICH, L. Salzmann, Christian Gotthilf. Alemanha: **Neue Deutsche Biographie**, n.22, p.402-403, 2005. Disponível em: <<https://www.deutsche-biographie.de/pnd118605232.html#ndbcontent>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GALVÃO, N. L. G. **O debate sobre politécnica e educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC**. 2019. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, O. **Lenin e a revolução russa**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GONÇALVES, L. S. **História da educação soviética**: a transição como processo de aprendizagem. 2020. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2020.

GRIGORIEVICH, G. R. Guerra civil na Rússia (1917-1922): um olhar através do século. **História.Rf**, sociedade histórica militar russa. [Moscou], 03 nov. 2022. Disponível em: <<https://histrf.ru/magazine/article/grazhdanskaya-voyna-v-rossii-1917-1922-vzglyad-cherez-stoletie-statya-vtoraya>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

HAUSMANN, Gottfried. Joachim Heinrich Campe (1746-1818). **Neue Deutsche Biographie**. [S.l.], mar.1957. Disponível em: <<https://www.deutsche-biographie.de/pnd118518658.html#ndbcontent>>. Acesso em: 8 ago. 2023.

HOBBSAWM, E. **A era dos impérios (1875-1914)**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

IVINSKY, D. P. Aleksandr Sergueievitch Pushkin (1799-1837). **Grande Enciclopédia Russa**: portal científico e educacional. [S.l.], 22 maio 2023. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/pushkin-aleksandr-sergeevich-8cab44/?v=7328920>>. Acesso em: 23 maio 2023.

JONES, B. Vissarion Grigorievich Belinsky (1811-1848). *In*: JONES, B. **Dicionário de biografia mundial**. 2. ed. Canberra: ANU Press, 2015.

KANAYEV, A. V. Origem do crédito: da troca de presentes à servidão por dívida. **Finanças e Crédito**, [S.l.], v. 256, n.16, p.87-95, 2007. Disponível em: <<https://cyberleninka.ru/article/n/proishozhdenie-kredita-ot-daroobmena-k-dolgovoy-kabale>>. Acesso em: 07 set. 2023.

KHORINA, V. Os primeiros pesquisadores russos da religião e sua herança científica. **Estado, religião, igreja na Rússia e no exterior**, [S.l.], v. 36, n. 1, p.125-144, 2018. Disponível em: <<https://cyberleninka.ru/article/n/pervye-rossiyskie-issledovatel'nitsy-religii-i-ih-nauchnoe-nasledie/viewer>>. Acesso em: 07 set. 2023.

KOLLONTAI, A.; HOLT, A. **A revolução das mulheres**: emancipação feminina da Rússia Soviética. São Paulo: Boitempo, 2017.

KOROVIN, V. L. Mikhail Yuryevich Lermontov (1814-1841). **Grande Enciclopédia Russa**: portal científico e educacional. [S.l.], 19 jul. 2022. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/lermontov-mikhail-iur-evich-330e23/?v=4295539>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

KOROVIN, V. L. Nikolai Alekseevich Nekrasov (1821-1877). **Grande Enciclopédia Russa**: portal científico e educacional. [S.l.], 30 mar. 2023. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/nekrasov-nikolai-alekseevich-bba6b0/?v=6787496>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

KOSTIKOVA, M. N. **Desenvolvimento da educação na historiografia da igreja ortodoxa russa**. Educação pública nas obras dos historiadores da igreja russa: um livro didático. Vladivostok: Editora FEFU, 2000.

KRUPSKAIA, N. K. **Mi vida con Lenin (1893-1917)**. Santiago de Chile: Ediciones Ercilla, 1937.

KRUPSKAYA, N. K. Cartas de Krupskaya. **Marxists Internet Archive**. [S.l.], 2023. Disponível em: <<https://www.marxists.org/espanol/krupskaya/>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

KRUPSKAYA, N. **La educación de la juventud**. Madrid: Nuestra Cultura, 1978.

KRUPSKAYA, N.K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart (Orgs.). 1.ed. São Paulo: Expressão

Popular, 2017.

KRUPSKAYA, N.K. **Artigos autobiográficos**: Obras pré-revolucionárias. Academia de Ciências Pedagógicas do Instituto de Teoria e História da Pedagogia. v.1. Moscou: APN RSFSR, 1957.

KRUPSKAYA, N.K. **Educação e democracia**. 3.ed. Berlim: Editora Estatal CTB RSFSR, 1921.

KRUPSKAYA, N.K. **Questões gerais de pedagogia**. Educação pública da URSS (Org.). Academia de Ciências Pedagógicas do Instituto de Teoria e História da Pedagogia. Moscou: APN RSFSR, 1958.

LANA, R. M. *et al.* Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 3, p.1-5, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00019620>>. Acesso em: 5 mar. 2023.

LEITE, L. C. A. **Contribuições de agroecologia e da politécnica para educação no campo**. 2016. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

LENIN, V. I. II Congresso dos soviets de deputados operários e soldados de toda a Rússia. 25 out/ 8 nov. 1917. *In*: **Izvestia do cec**, n. 209. [Online], 28 out. 1917. Disponível em: <<http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/9608-26-oktyabrya-8-noyabrya-dekret-vtorogo-vserossiyy-locale-nil-skogo-sezda-sovetov-o-zemle#mode/inspect/page/1/zoom/4>>. Acesso em: 5 mar. 2023.

LENIN, V. I. **O estado e a revolução**. Brasil: Boitempo Editorial, 2017.

LODI-CORRÊA, S. **Entre a pena e a baioneta**: Louise Michel e Nadezhda Krupskaya, educadoras em contextos revolucionários. 2016. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2016.

LOSURDO, D. **Fuga da história?** A revolução russa e a revolução chinesa vistas de hoje. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Renavan, 2004.

LUEDEMANN, C. da S. **Makarenko**: a escola como coletividade. 1994. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Lya Luft e Rodnei Nascimento (Trads.). Supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

MALLY, L. **Culture of the future**: the proletkult movement in revolutionary Russia. Berkeley: University of California Press, 1990.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2019.

MANN, Y. V. Nikolai Vassilievitch Gogol (1809-1852). **Grande Enciclopédia Russa:** portal científico e educacional. [S.l.], 22 jul. 2022. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/gogol-nikolai-vasil-evich-f409de/?v=4345169>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MARIE, J. **História da guerra civil russa 1917 – 1922.** Janyne Martini e Patrícia Reuillard (Trad.). São Paulo: Contexto, 2017.

MARX, K. **A miséria da filosofia.** José Paulo Netto (Trad.). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** Nélío Schneider (Trad.) 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1, v. I e II. Reginaldo Sant Anna (Trad.). 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro I: tomo I e II. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. O processo de produção do capital. Rubens Enderle (Trad.). São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Luis Claudio de Castro e Costa (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2017.

MATIAS, M. A. L. **Educação liberal, educação politécnica e ensino médio integrado:** análise no IFCE. 2019. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MEDEIROS, P. C. **O ensino de ciências e a agroecologia no plano de estudos das escolas itinerantes do movimento dos trabalhadores rurais sem terra.** 2018. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Isa Tavares (Trad.). 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHEL, L. **Le livre du jour de l'an.** Historiettes, contes et légendes pour les enfants. Paris: librairie de l'enfance et de l'adolescence; J. Braire éditeur, 1872.

MIRSKY, M. B.; PODDUBNY, M. V; ZABLUDOVSKY, P. E. Nikolai Ivanovich Pirogov (1810-1881). **Grande Enciclopédia Russa:** portal científico e educacional. [S.l.], 22 jul. 2022. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/pirogov-nikolai-ivanovich-ac69b3/?v=4287193>>. Acesso em: 04 ago. 2023.

NEVES, F. M. Método de lancaster ou método lancasteriano. **Glossário História, Sociedade e Educação no Brasil.** Campinas: HISTEDBR, 2023. Disponível em:

<https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm>. Acesso em: 22 jun. 2023.

NOBRE, I. S. **Trabalho, práxis e escola**: elementos de uma formatação revolucionária. 2015.124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

OBICHKIN, G. D. *et al.* **Nadezhda Konstantinovna Krupskaya**: biografia. 2.ed. revisado. Moscou: Politizdat, 1988.

ORLOV, A.S.; GEORGIEVA, N.G.; GEORGIEV, V.A. **Dicionário histórico**. 2. ed. Moscou: Prospecto, 2012.

OVCHINNIKOV, A. V. As primeiras décadas da escola soviética na herança científica Pavel Nikolayevich Milyukov (1859-1943). **Problemas da Educação Moderna**, Moscou, n.6, p.145-155, 2019. Disponível em: <<https://cyberleninka.ru/article/n/pervye-desyatletiya-sovetskoy-shkoly-v-nauchnom-nasledii-pavla-nikolaevicha-milyukova-1859-1943>>. Acesso em: 24 maio 2023.

OYAMA, E. R. **Lenin, educação e revolução na construção da república dos sovietes**. 2010. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PEREIRA, A. da S. **O senso de coletividade em Krupskaya**: educação, mulher e revolução. 2020. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Vitória, 2020.

PESTALOZZI, J. E. **Canto del cisne**. José Mallart (Trad.). México: Porruá, 2014.

PISAREV, D. I. (1840-1868). **Grande Enciclopédia Russa**: portal científico e educacional. [S.l.], 21 set. 2022. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/pisarev-dmitrii-ivanovich-693023/?v=4946181>>. Acesso em: 04 ago. 2023.

PISTRAK, M. M. **A comuna escolar**. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich (Trad.). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. Expressão Popular: São Paulo, 2013.

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

POMELOV, V. B. Trabalho de programa-metódico do Narkompros RSFSR nos primeiros anos do poder soviético. **Ciências Pedagógicas**. Vestnik da Universidade Estadual de Vyatka, n. 4, p. 95-104, 2018. Disponível em: <<https://cyberleninka.ru/article/n/programmno-metodicheskaya-rabota-narkomprosa-rsfsr-v-pervye-gody-sovetskoy-vlasti>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PROKOFIEV, D. A verdadeira história da crise de 1998. **Novaya Gazeta**. [Moscou], 20 ago. 2018. Disponível em: <<https://novayagazeta.ru/articles/2018/08/18/77532-nastoyaschaya-istoriya-krizisa-1998-goda>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

RABELLO, B. **As cartilhas e os livros de leitura de Lev N. Tolstói**. 2009. 289f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RAMOS, M. M. **Educação, trabalho e infância: contradições, limites e possibilidades no movimento dos trabalhadores sem-terra**. 2016. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2016.

RANCHIN, A. M. Ivan Sergeievitch Turgueniev (1818-1883). **Grande Enciclopédia Russa**: portal científico e educacional. [S.l.], 15 jul. 2022a. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/turgenev-ivan-sergeevich-41a724/?v=4271097>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

RANCHIN, A. M. Mikhail Evgrafovich Saltykov-Shchedrin (1826-1889). **Grande Enciclopédia Russa**: portal científico e educacional. [S.l.], 04 jul. 2022b. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/saltykov-shchedrin-mikhail-evgrafovich-28a2d7/?v=4150119>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ROCHA, A.; LOMBARDI, J. Escola-Comuna P. N. Lepeshinskiy e a Colônia Gorki: contribuições teórico-metodológicas fundamentais para a compreensão da educação soviética. *In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Anais Eletrônicos. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 31 jun. a 03 ago. 2012. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/eixo_6.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. Sérgio Milliet (Trad.). 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SALZMANN, C. G. **Conrad Kiefir**: instruções para uma educação razoável dos filhos. Waltershausen, Alemanha: Editora da instituição de ensino Schnepfenthal, 1796. Disponível em: <https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00015130>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, F. S. dos. **Trabalho educação e formação humana no MST: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista**. 2016. 224f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. 2016.

SAVIANI, N. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 28-37, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639893/7456>>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SAVINKOV, S. V. Alexander Ivanovich Herzen (1812-1870). **Grande Enciclopédia Russa**: portal científico e educacional. [S.l.], 01 ago. 2023. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/gertsen-aleksandr-ivanovich-d1c510>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SCHNAIDERMAN, B. S. *et al.* Tabela de transliteração do russo para o português. *In: Caderno de literatura e cultura russa*, São Paulo, n. 1, p. 393, mar. 2004.

SCHNEIDER, G. Apresentação: as vozes da revolução das mulheres. *In: SCHNEIDER, G (Org.). Emancipação feminina da Rússia Soviética: artigos, atas, panfletos, ensaios.* São Paulo: Boitempo, 2017, p.11-14.

SERGE, V. **O ano I da revolução russa.** São Paulo: Ensaio, 1993.

SERVICE, R. **O último tsar: Nicolau II, a revolução russa e o fim da dinastia Romanov.** Milton Chaves de Almeida (Trad.). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SHATSKY, S. T. (1878-1934). **Grande Enciclopédia Russa:** portal científico e educacional. [S.l.], 7 fev. 2023. Disponível em: <<https://bigenc.ru/c/shatskii-stanislav-teofilovich-8895bd/?v=6179156>>. Acesso em: 04 nov. 2023.

SHISHOV, A. Mikhail Vasilyevich Alekseev (1857-1918). **Enciclopédia:** ministério da defesa da federação russa. [S.l.], 2023. Disponível em: <<https://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/history/more.htm?id=12151035@cmsArticle>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, A. A. e. **Pistrak e a proposta de educação do MST.** 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2016.

SILVA, A. A. **Nadezhda Krupskaya:** contribuições para a educação infantil na atualidade. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Maringá, 2015.

SILVA, F. E. M. da. **Educação profissional no contexto de uma escola estadual do Ceará:** tencionando práticas educativas integradas. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação e tecnologia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Vitória, 2020.

SILVA, L. M. de M. e. **O pedagogo na organização do trabalho pedagógico com ênfase no planejamento da escola itinerante caminhos do saber.** 2018. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

SILVA, P. R. de S. **Trabalho e educação do campo: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará.** 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2016.

SMIRNOV, I. P. Da escola do ensino à escola do trabalho: utopia pedagógica de Nadezhda Krupskaya. **Jornal do professor**, [S.l.], n.45, 10 nov. 2020a. Disponível em: <<https://ug.ru/ot-shkoly-ucheby-k-shkole-truda/>>. Acesso em: 28 set. 2023.

SMIRNOV, I. P. O legado pedagógico do grupo político entre Krupskaya – Lunacharsky KPZh. **Revista Pedagógica Kazan**, [Moscou], v.143, n. 6, p.7-17,

2020b. Disponível em: <<https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-nasledie-politicheskogo-tandema-krupskoy-lunacharskogo>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SOËTARD, M. Johann Heinrich Pestalozzi. *In*: SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes e Gino Marzio Ciriello Mazzetto (Trad.); João Luiz Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, N. M. M. **A pedagogia do movimento e as contribuições da auto-organização no processo formativo dos educandos**. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2020.

SOUZA, R. R. de. **Escola itinerante herdeiros do saber: uma análise sobre o processo de transformação da? Escola do ensino? À? Escola do trabalho?** 2020. 154f. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

STALIN, J. V. O aniversário do massacre do Lena.1. ed. jan /fev.1913. *In*: STALIN, J. V. **Obras**. 2. v. Editorial Vitória, 1952, p.353-356. Traduzida da 2. ed. italiana da 'Obras Completas' de Stálin publicada pela Edizioni Rinascita: Roma,1951. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/stalin/1913/02/massacre.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SUCHODOLSKI, B. **Fundamentos de pedagogia socialista**. Barcelona: Editorial Laia, 1976.

TROTSKY, L. **A história da revolução russa**. E. Huggins (Trad.). Ed. do centenário. 3 v. Edições do Senado Federal; v. 240 A-C. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017.

TROTSKY, L. **A história da revolução russa: a queda do tzarismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TROTSKY, L. Revolução de 1905. 1.ed. Rússia: Global editora, 1922. *In*: Marxists Internet Archive (marxists.org), **A revolução de 1905**, 2006. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1907/rev_1905/prefacio.htm>. Acesso em: 14 de nov. 2022.

ULIANOV, V.I. **História.Rf**, sociedade histórica militar russa. [Moscou], 23 jan. 2015. Disponível em: <<https://histrf.ru/read/biographies/lienin-ul-ianov-vladimir-il-ich>>. Acesso em: 11 maio 2023.

VEDOVATO, L. **Práticas de resistência: educação e ensino de língua em escola de assentamento**. 2017. 270f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VICENTINO, C. **Rússia: antes e depois da URSS**. São Paulo: Scipione, 1995.

VINOGRADOV, G. O. *et al.* **Dicionário explanatório do idioma russo**. Organização de D. N. Ushakov. Moscou: Editora Estado Maior do Instituto "Enciclopédia Soviética" ("*Советская энциклопедия*"), 1936.

WOLIKOW, S. *et al.* **Écrire des vies**. Biographie et mouvement ouvrier, XIXe – XXe siècles. Dijon: Éditions universitaires de Dijon, 1994.

ZAJDA, J. **Education in the USSR**. Oxford; Nova York: Pergamon Press, 1980.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. Universidade Federal de Santa Catarina. **Temas em Psicologia**, n.2, p.97-110,1994.

ZEPPER, J. T. John Bellers: Educator of Marx? **Science & Society**, v. 43, n.1, p.87-91, 1979. JSTOR, Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/40402151>>. Acesso em: 5 mar. 2023.

ZIMMERMANN, K. Edmund von Fellenberg (1838-1902). **Dicionário Histórico da Suíça (DHS)**. [S.l.], 28 nov. 2005. Disponível em: <<https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/031446/2005-11-28/>>. Acesso em: 5 mar. 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Registro de pesquisas acadêmicas obtidas entre os anos de 1994 e 2021

Data da defesa	Descritores/as	Autores	Teses	Dissertações	Orientador/a Banca examinadora	Instituições de Ensino	Palavras-chave
27/11/2020	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	SOUZA, Neruza Mariana Motta		A Pedagogia do movimento e as contribuições da auto-organização no processo formativo dos educandos.	Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo; Giselia Macedo Cardoso Freitas; Celi Nelza Zulke Taffarel.	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.	Educação do MST; Pedagogia do Movimento; Educação do Campo; Auto-Organização.
26/10/2020	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	PEREIRA, Aline da Silva		O senso de coletividade em Krupskaya: educação, mulher e revolução.	Elenice Gomes de Oliveira; Antonia de Abreu de Sousa; Francisca das Chagas Silva Lima; Enéas de Araújo Arrais Neto.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE.	Krupskaya; Coletividade; Emancipação; Auto-organização.
28/08/2020	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	SOUZA, Rose Riepe de		Escola itinerante herdeiros do saber: uma análise sobre o processo de transformação da? Escola do Ensino? A? Escola do Trabalho?	Clesio Acilio Antonio; Franciele Soares dos Santos; Marciane Maria Mendes.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE.	Escola itinerante; Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra; Escola do Trabalho; Escola do Ensino.
05/08/2020	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	SILVA, Francisco Euguenys Medeiros da		Educação profissional no contexto de uma escola estadual do Ceará: tencionando práticas educativas integradas.	Antonia de Abreu Sousa; Ocelio Jackson Braga; Elenilce Gomes de Oliveira.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará I – FCE.	Educação profissional; Pedagogia Histórico-Crítica; Práticas Educativas Integradas.
05/06/2020	“Educação Soviética”.	GONÇALVES, Leandro Sartori	História da Educação Soviética: a transição como processo de aprendizagem.		Nereide Saviani; José Claudinei Lombardi; Carlos Alberto Barão; Olinda Maria Noronha; José Luiz Sanfelice.	Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.	Educação; União Soviética; História; Pedagogia.
19/02/2020	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante	Por uma Pedagogia da práxis! A Pedagogia Soviética enquanto alternativa histórica.		Ruth Maria de Paula Gonçalves; Osterne Nonato Maia Filho; Francisca Maurilene do Carmo; Maria das Dores Mendes Segundo; Luís Távora Furtado Ribeiro.	Universidade Estadual do Ceará – UECE.	Pedagogia; Pedagogia Soviética; Formação/ Atuação docente; Ontologia Marxiano-Lukacsiana.
30/09/2019	Krupskaya; Nadhezda	GALVÃO, Nelson Luiz		O debate sobre politécnica e	Celso do Prado Ferraz	Universidade Nove de Julho	Políticas públicas em Educação;

	Konstantinovna Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupaskaia; Nadezhda Konstantinovna Krupaskaia; Konstantinovna; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	Gimenes		educação integral no contexto da reforma do Ensino Médio e da BNCC.	de Carvalho; Francisco Evangelista; Rosiley Aparecida Teixeira; Everaldo de Oliveira Andrade.	– UNINOVE.	Politécnica; Educação integral; BNCC; Reforma do Ensino Médio.
30/07/2019	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	MATIAS, Maria Adellane Lopes		Educação liberal, educação politécnica e Ensino Médio integrado: análise no IFCE.	Antonia de Abreu Sousa; Elenice Gomes de Oliveira; Liana Brito de Castro Araujo.	Universidade Federal do Ceará – UFC.	Politécnica; Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Formação Integral.
22/03/2019	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupaskaia; Nadezhda Konstantinovna Krupaskaia; Konstantinovna; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	FREITAS, Kerginaldo Luiz de		O pensamento pedagógico de Nadezhda Krupskaya: contribuições para uma Pedagogia socialista no contexto da Revolução Russa.	Ruth Maria de Paula Gonçalves; Maria das Dores Mendes; Daniele Kelly Lima de Oliveira.	Universidade Estadual do Ceará – UECE.	Nadezhda Krupskaya; Pedagogia Socialista; Politécnica; Autogestão; Revolução Russa.
28/11/2018	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	MEDEIROS, Pedro Coloma		O ensino de Ciências e a Agroecologia no plano de estudos das escolas itinerantes do movimento dos trabalhadores rurais sem terra.	Sandra Luciana Dalmagro; Caroline Bahniuk; Marília Carla de Mello Gaia; Graziela Del Monaco; Sandra Luciana Dalmagro; Edilson Fortuna de Moradillo.	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.	Agroecologia; Ensino de Ciências; Plano de Estudos; Escolas Itinerantes; MST.
28/06/2018	Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	SILVA, Luciana Maria de Matos e		O pedagogo na organização do trabalho pedagógico com ênfase no planejamento da escola itinerante caminhos do saber.	Marco Gehrke; Angela Maria Silveira Portelinha; Marilene Lucia Siebert Sapelli.	Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO.	Pedagogia; Trabalho do Pedagogo; Organização do trabalho Pedagógico; Escola Itinerante.
07/07/2017	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	VEDOVATO, Luciana	Práticas de Resistência: Educação e ensino de língua em escola de assentamento.		Ana Zandwais; Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia; Doris Maria Luzzardi Fiss; Raquel Ribeiro Moreira.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.	Língua; Discurso; Ideologia; Formação Ideológica; MST.
14/12/2016	“Pedagogia Socialista”.	SANTOS, Franciele Soares dos	Trabalho Educação e formação humana no MST: tensionando a forma histórica escolar à luz da Pedagogia Socialista.		Conceição Paludo; Cecília Maria Ghedini; Sueli Aparecida Martins; Miguel Alfredo Orth; Gomercindo Ghiggi; Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo.	Universidade Federal de Pelotas – UFPel.	Trabalho Educação; MST; Forma Histórica Escolar; Pedagogia Socialista Russa.

13/10/2016	Krupskaya; Krupskaia; Nadezhda; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	LODI-CORRÉA, Samantha	Entre a pena e a baioneta: Louise Michel e Nadezhda Krupskaya, educadoras em contextos revolucionários.		Maria Regina Martins Jacomeli; Jose Luis Sanfelice; Rogerio Lopes Pinheiro de Carvalho; Fabiana de Cassia Rodrigues; Patricia Lima Martins Pederiva.	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.	Louise Michel; Nadezhda K. Krupskaya; Educação e Revolução e História da Educação.
29/09/2016	"Pedagogia Socialista".	SILVA, Paulo Roberto de Sousa		Trabalho e Educação do campo: o MST e as escolas de Ensino Médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará.	Justino de Sousa Junior; Frederico Jorge Ferreira Costa; Clarice Zientarski.	Universidade Federal do Ceará – UFC.	Trabalho; Educação do Campo; MST.
02/05/2016	" Pedagogia Socialista".	LEITE, Luana Carvalho Aguiar		Contribuições de agroecologia e da politecnia para educação do campo.	Eunice Schilling Trein; Gaudencio Frigotto; José dos Santos Rodrigues;	Universidade Federal Fluminense – UFF.	Trabalho; Educação do Campo; Educação Politécnica; Agroecologia; Movimentos Sociais.
01/04/2016	"Escola Comuna".	SILVA, Alessandra Almeida e		Pistrak e a proposta de educação do MST.	Fátima Moraes Garcia, Marize Souza de Carvalho; Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo.	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.	Educação do MST; Pistrak; Construção Teórica.
22/03/2016	"Pedagogia Socialista".	RAMOS, Marcia Mara	Educação, trabalho e infância: contradições, limites e possibilidades no movimento dos trabalhadores sem-terra.		Jose Claudinei Lombardi; Fabiana de Cassia Rodrigues; Caroline Bahniuk.	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.	Educação; Pedagogia do Capital; Infância; Sem Terrinha.
25/08/2015	"Educação Soviética".	NOBRE, Iziane Silvestre		Trabalho, práxis e escola: elementos de uma formatação revolucionária.	Justino de Sousa Junior; Clarice Zientarski; José Rômulo Soares.	Universidade Estadual do Ceará – UECE.	Práxis; Trabalho; Escola; Consciência Revolucionária.
30/04/2015	Krupskaya; Krupskaia; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	SILVA, Aline Aparecida da		Nadezhda Krupskaya: contribuições para a Educação Infantil na atualidade.	Marta Chaves; Susana Soares Tozetto; Rosangela Celia Faustino.	Universidade Estadual de Maringá-UEM.	Educação; Educação Infantil; Formação de Professores; Teoria Histórico-Cultural; Ciência da História.
22/02/2015	Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	DIAS, Vagno Emygdio Machado	A Educação integrada e a profissionalização no Ensino Médio.		Paolo Nosella; Dermeval Saviani; Antonio Joaquim Severino; Luiz Bezerra Neto; Marisa Bittar.	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.	Educação Integrada e Ensino profissional; Reforma do Ensino Médio e Profissionalizante; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
20/02/2015	"Educação Russa".	ALMEIDA, Paula Josiane		A recepção e circulação do	Rosa Lydia Teixeira	Pontifícia Universidade	Makarenko; Educação Russa;

				pensamento educacional socialista de Makarenko no Brasil de 1920 a 1960.	Correa; Ricardo Tescarolo; Sidney Reinaldo da Silva; Neuza Bertoni Pinto.	Católica do Paraná – PUC.	Pedagogia Socialista.
25/03/2014	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaia; Nadezhda Konstantinovna Krupskaia; Konstantinovna; “Educação Soviética”; Nadejda; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	FERREIRA, Caroline de Melo		As contribuições dos educadores bolcheviques na concretização de políticas educacionais na Educação Soviética.	Decio Azevedo Marques de Saes; Daniel Pansarelli; Lucia Pintor Santiso Villas Boas.	Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.	Políticas Educacionais; Sociedade Soviética; Trabalho e Socialismo.
29/08/2013	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaia; Nadezhda Konstantinovna Krupskaia; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	DAMASCENO, Livia Sílvia		A experiência da escola Orocílio Martins Gonçalves e a formação política de trabalhadores da construção civil.	Hormindo Pereira de Souza Junior; Antonio de Padua Nunes Tomasi; Antonio Julio de Menezes Neto.	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.	Trabalho; Política; Consciência; Formação Humana.
21/08/2013	Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaia; Nadezhda Konstantinovna Krupskaia; “Educação Soviética”; Nadezhda Konstantinovna Krupskaya.	FLANDOLI, Beatriz Rosália Gomes Xavier	O conceito de cultura em Vigotski e suas implicações para a educação e para o trabalho.		Inara Barbosa Leão; Antonio Carlos do Nascimento Osorio; Maria da Graça Correa Jacques; Sonia da Cunha Urt; Alexandra Ayach Anache; Bader Burihan Sawaia.	Universidade Federal do Mato Grosso – UFMS.	Vigotski; Cultura; Trabalho; Educação.
01/08/2012	“Escola Comuna”.	FAGUNDES; Luciele Alves		O ensino técnico no MST: o caso do curso técnico em agropecuária com habilitação em agroecologia no instituto Educar, Pontão/ RS.			
01/04/2012	“Educação Soviética”; “Escola Comuna”.	CUNHA, Marcel Lima		A Escola Soviética no trabalho de Pistrak: dois passos à frente, um passo atrás?		Universidade Estadual do Ceará – UECE.	Educação Soviética; Escola do Trabalho; Pistrak.
01/01/2010	“Educação Soviética”.	OYAMA, Edison Riuitiro	Lenin, educação e revolução na construção da república dos soviets.			Universidade Federal Fluminense – UFF.	
01/02/2009	Nadhezda Konstantinovna Krupskaya; Nadhezda Konstantinovna Krupskaia; Nadezhda Konstantinovna	FREITAS, Cezar Ricardo do		O escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de	Inara Barbosa Leão; Antonio Carlos do Nascimento Osorio; Maria da Graça Correa Jacques;	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.	John Dewey; Educação Soviética; Educação Integral; Educação Integrada.

	Krupskaia; Konstantinovna; "Educação Soviética"; Nadézhda Konstantinovna Krupskaya.			integral e integrada.	Sonia da Cunha Urt; Alexandra Ayach Anache; Bader Burihan Sawaia.		
01/06/2007	"Educação Soviética".	FARIA, Tereza Cristina Leandro de	O sentido atribuído por professoras do ensino fundamental à ajuda na criança- criança na aprendizagem: uma reflexão a partir da zona de desenvolvimento proximal.			Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.	
01/11/1994	Nadhezda Konstantinovna Krupskaia.	LUEDemann, Cecília da Silveira		Makarenko: a escola como coletividade.		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC.	

Fonte: a autora, a partir das teses e dissertações investigadas na base de dados da CAPES (2021).

ANEXOS

ANEXO A – Decreto de 20 de janeiro de 1918: liberdade de expressão, igreja e sociedade religiosa

Tradução em Português:

Resolução do Conselho de Comissários do Povo da RSFSR

20 de janeiro de 1918.

1. A Igreja está separada do Estado.
 2. Dentro da República, é proibido emitir quaisquer leis ou regulamentos locais que possam constranger ou restringir a liberdade de consciência ou estabelecer quaisquer vantagens ou privilégios com base na afiliação religiosa dos cidadãos.
 3. Todo cidadão pode professar qualquer religião ou nenhuma. Todos os direitos associados ao fato de professar ou não professar qualquer fé serão cancelados.
Observação. Em todos os atos oficiais, todas as referências à filiação ou a não filiação religiosa dos cidadãos deve ser eliminada.
 4. As ações do Estado e de outros estabelecimentos sociais de direito público não devem ser acompanhadas de quaisquer ritos ou cerimônias religiosas.
 5. A livre realização de ritos religiosos deve ser garantida desde que não perturbe a ordem pública e não seja acompanhada de violação dos direitos dos cidadãos e da República Soviética. As autoridades locais terão o direito de tomar todas as medidas necessárias para garantir a ordem e a segurança públicas em tais casos.
 6. Exceções a essa disposição, sujeitas à substituição de um dever civil por outro, serão permitidas em cada caso individual por decisão do tribunal popular.
 7. Os juramentos religiosos ou juramentos são abolidos. Em casos necessários, apenas uma promessa solene deverá ser feita.
 8. Os registros de estado civil devem ser mantidos exclusivamente pela autoridade civil: cartórios de registro de casamento e nascimento.
 9. A escola deve ser separada da igreja. Não é permitido o ensino de doutrinas religiosas em todas as instituições educacionais públicas e estatais, bem como privadas, onde são ensinadas matérias gerais. Os cidadãos podem ensinar e receber aulas particulares de religião.
 10. Todas as sociedades religiosas e eclesiásticas devem estar sujeitas às disposições gerais sobre sociedades e sindicatos privados e não devem desfrutar de quaisquer vantagens ou subsídios do Estado ou de suas instituições locais autônomas e autogovernadas.
 11. A cobrança forçada de taxas e impostos em favor de sociedades eclesiásticas e religiosas, bem como medidas de coerção ou punição por parte dessas sociedades sobre seus membros, não são permitidas.
 12. Nenhuma sociedade eclesiástica ou religiosa terá o direito de possuir propriedade. Elas não terão os direitos de uma entidade legal.
 13. Todos os bens das sociedades eclesiásticas e religiosas existentes na Rússia serão declarados propriedade nacional. Os edifícios e objetos destinados especificamente a fins litúrgicos devem ser cedidos por resoluções especiais das autoridades estatais locais ou centrais para o uso gratuito das respectivas sociedades religiosas.
- Presidente do Conselho dos Comissários do Povo: Ulianov (Lenin)
Gerente de Assuntos do Comissários do Povo: V.I., Bonch-Bruyevich.
Secretário: N., Gorbunov (Abakumov *et al.*, 1974, p.12; 13, tradução nossa).

Texto do original em Russo:**Постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР**

20 января 1918 г.

1. Церковь отделяется от государства.
 2. В пределах Республики запрещается издавать какие-либо местные законы или постановления, которые бы стесняли или ограничивали свободу совести или устанавливали какие бы то ни было преимущества или привилегии на основании вероисповедной принадлежности граждан.
 3. Каждый гражданин может исповедовать любую религию или не исповедовать никакой. Всякие правонарушения, связанные с исповеданием какой бы то ни было веры или не исповеданием никакой веры, отменяются.
Примечание. Из всех официальных актов всякое указание на религиозную принадлежность и непринадлежность граждан устраняется.
 4. Действия государственных и иных публично-правовых общественных установлений не сопровождаются никакими религиозными обрядами или церемониями.
 5. Свободное исполнение религиозных обрядов обеспечивается постольку, поскольку они не нарушают общественного порядка и не сопровождаются посягательством на права граждан и Советской Республики. Местные власти имеют право принимать все необходимые меры для обеспечения в этих случаях общественного порядка и безопасности.
 6. Никто не может, ссылаясь на свои религиозные воззрения, уклоняться от исполнения своих гражданских обязанностей. Изъятия из этого положения, под условием замены одной гражданской обязанностью другой, в каждом отдельном случае допускаются по решению народного суда.
 7. Религиозная клятва или присяга отменяется. В необходимых случаях дается лишь торжественное обещание.
 8. Акты гражданского состояния ведутся исключительно гражданской властью: отделами записи браков и рождений.
 9. Школа отделяется от церкви. Преподавание религиозных вероучений во всех государственных и общественных, а также частных учебных заведениях, где преподаются общеобразовательные предметы, не допускается. Граждане могут обучать и обучаться религии частным образом.
 10. Все церковные и религиозные общества подчиняются общим положениям о частных обществах и союзах и не пользуются никакими преимуществами, и субсидиями ни от государства, ни от его местных автономных и самоуправляющихся установлений.
 11. Принудительные взывания сборов и обложений в пользу церковных и религиозных обществ, равно как меры принуждения или наказания со стороны этих обществ над их сочленами, не допускаются.
 12. Никакие церковные и религиозные общества не имеют права владеть собственностью. Прав юридического лица они не имеют.
 13. Все имущества существующих в России церковных и религиозных обществ объявляются народным достоянием. Здания и предметы, предназначенные специально для богослужбных целей, отдаются по особым постановлениям местной или центральной государственной власти в бесплатное пользование соответственных религиозных обществ.
- Председатель Совета Народных Комиссаров: Ульянов (Ленин).
Народные комиссары Управляющий делами: Вл. Бонч-Бруевич.
Секретарь: Н. Горбунов (Абакумов и др., 1974, с. 12; 13).

ANEXO B – Decreto de 26 de outubro de 1917: estabelecimento do Commissariado do Povo para a Educação e a nomeação de A.V. Lunacharsky como comissário do povo

Tradução em Português:

Sobre o estabelecimento do Commissariado do Povo para a Educação e a nomeação de A. V. Lunacharsky como Comissário do Povo. V. Lunacharsky: do Decreto do Segundo Congresso Pan-Russo dos Sovietes "Sobre o Estabelecimento do Governo dos Trabalhadores e Camponeses"

26 de outubro de 1917

O Congresso dos Sovietes de Deputados Operários, Soldados e Camponeses de toda a Rússia decide: Estabelecer para a administração do país, até que a Assembleia Constituinte seja convocada, um Governo Provisório de Trabalhadores e Camponeses, que será chamado de Conselho de Comissários do Povo.

[...] Atualmente, o Conselho dos Comissários do Povo é composto pelas seguintes pessoas:

Presidente do Conselho - Vladimir Ulianov (Lênin).

O Comissário do Povo [...] da Educação do Povo é A. V. Lunacharsky (Abakumov *et al.*, 1974, p.7, tradução nossa).

Texto do original em Russo:

Об образовании народного комиссариата по просвещению и назначении народным комиссаром а. В. Луначарского: Из декрета Второго Всероссийского съезда Советов «Об образовании Рабочего и Крестьянского правительства»

26 октября 1917 г.1

Всероссийский съезд Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов постановляет: Образовать для управления страной, впредь до созыва Учредительного собрания, Временное Рабочее и Крестьянское правительство, которое будет именоваться Советом Народных Комиссаров.

[...] В настоящий момент Совет Народных Комиссаров составляется из следующих лиц: Председатель Совета – Владимир Ульянов (Ленин).

Народный комиссар [...] Народного просвещения – А. В. Луначарский (Абакумов и др., 1974, с.7).

ANEXO C – Primeiro discurso de A.V. Lunacharsky: posse como comissário do povo para a educação em 29 outubro de 1917.

Tradução em Português:

Apelo do Comissário do Povo para a Educação

29 de outubro de 1917.

Sobre a Educação Pública

Cidadãos da Rússia! Pela insurreição de 25 de outubro as massas trabalhadoras alcançaram, pela primeira vez, um poder genuíno. O Congresso dos Soviéticos de toda a Rússia transferiu temporariamente este poder para o seu Comitê Executivo e para o Soviético dos Comissários do Povo. Pela vontade do povo revolucionário fui nomeado Comissário do Povo para a Educação. Os assuntos da administração geral da Educação popular, na medida em que permanecem nas mãos da autoridade central do Estado, são confiados, até à Assembleia Constituinte, à Comissão Estatal de Educação Pública, da qual o Comissário do Povo é o Presidente e o executor. Quais são as principais disposições da Comissão de Estado? Como é que os seus termos de referência devem ser determinados?

A direção geral das atividades educativas. Qualquer autoridade verdadeiramente democrática no domínio da Educação num país onde prevaleça o analfabetismo e a ignorância deve estabelecer como primeiro objetivo a luta contra esta obscuridade. Deve alcançar no mais curto espaço de tempo a alfabetização universal, organizando uma rede de escolas de acordo com as exigências da Pedagogia moderna, e introduzindo a Educação universal, obrigatória e gratuita, e juntamente com isto estabelecer uma série de institutos e seminários de formação de professores, que o mais rapidamente possível forneceriam um poderoso exército de educadores nacionais, necessários para a Educação geral da população da imensa Rússia.

Mas nenhuma verdadeira democracia pode parar na mera alfabetização, no ensino elementar universal. Nenhuma verdadeira democracia pode ficar por aí. Deve esforçar-se por organizar uma escola única, totalmente secular para todos os cidadãos, a vários níveis. O ideal é uma Educação igual e possivelmente superior para todos os cidadãos. Enquanto isto não tiver sido realizado para todos - uma progressão natural através de todos os níveis da escola até à universidade - a transição para o nível mais elevado deve ser feita unicamente em função do talento do aluno e sem qualquer consideração pelo grau de riqueza da sua família. A tarefa de uma organização genuinamente democrática da Educação é particularmente difícil num país empobrecido, em resultado da longa guerra criminosa dos imperialistas. Mas os trabalhadores que tomaram o poder não podem deixar de se lembrar que o conhecimento lhes servirá como a sua maior arma na sua luta por um lote melhor e pelo seu crescimento. Não importa como as outras despesas do orçamento do povo têm de ser cortadas, as despesas com a Educação Pública devem ser elevadas: um orçamento generoso para a Educação é o orgulho e a glória para cada nação. Os povos livres e plenos da Rússia não esquecerão isto.

A luta contra o analfabetismo e a ignorância não pode limitar-se à escolarização correta de crianças, adolescentes e jovens adultos. Os adultos também irão escapar à humilhação de ser alguém que não sabe ler e escrever. A escola para adultos deve ocupar um lugar de destaque no plano geral da Educação popular.

Aprendizado e Educação

A diferença entre aprendizagem e Educação deve ser realçada. O ensino é a transferência de conhecimentos prontos do professor para o aluno. A Educação é um processo criativo. As massas trabalhadoras do povo - trabalhadores, soldados, camponeses - anseiam pela alfabetização e por todo o tipo de ciência. Mas também anseiam pela Educação. Nem o Estado, nem a intelectualidade, nem qualquer força fora de si podem dar-lhes isso. Escolas, livros, teatros, museus, etc., só podem ser ajudantes aqui. As próprias massas produzirão a sua própria cultura, consciente ou inconscientemente. Têm as suas próprias ideias, criadas pela sua situação social, tão diferentes da situação das classes dirigentes e das *intelligentsias* que criaram a cultura até agora. Têm as suas próprias ideias, os seus próprios sentimentos, as suas próprias abordagens a todos os problemas do indivíduo e da sociedade. O trabalhador urbano à sua maneira, o trabalhador rural à sua maneira vai construir a sua própria perspectiva luminosa do mundo, imbuído das ideias da classe trabalhadora. Não há fenómeno mais magnífico e belo do que aquele que as gerações vindouras irão testemunhar e participar: a construção de uma alma comum rica e livre por parte dos coletivos de trabalhadores.

O ensino é importante, mas não é o elemento decisivo. Mais importante aqui é a crítica e a

criatividade das próprias massas, pois a ciência e a arte têm apenas em algumas das suas partes um significado universal: elas sofrem mudanças essenciais com cada profunda convulsão de classe. Por toda a parte na Rússia, entre os trabalhadores urbanos em particular, mas também entre os camponeses, uma poderosa onda do movimento cultural e educativo aumentou; organizações de trabalhadores e soldados deste tipo multiplicam-se sem número; encontrá-los, apoiá-los em todos os sentidos, abrir-lhes o caminho diante deles é a primeira tarefa do governo revolucionário e popular no campo da Educação Pública.

Descentralização

A Comissão Estatal de Educação não é de modo algum a autoridade central responsável pelas instituições de Educação e formação. Pelo contrário, todo o trabalho escolar deve ser entregue às autoridades locais. O trabalho autônomo das organizações culturais e educativas autônomas dos trabalhadores da classe, dos soldados, dos camponeses deve ter plena autonomia em relação ao centro estatal, bem como em relação aos centros municipais.

A tarefa da Comissão Estatal é servir como ligação e assistente, organizar fontes de apoio material, ideológico e moral para as instituições municipais e privadas, especialmente as instituições educacionais de trabalho e de classe no Estado à escala nacional.

O Comitê Estatal de Educação Nacional

Desde o início da Revolução, foram elaboradas, pelo Comitê Estatal de Educação Pública, várias propostas de lei valiosas, bastante democráticas na sua composição e ricas em especialistas experientes. A Comissão de Estado deseja sinceramente uma cooperação sistemática com este Comitê.

Solicitará à Mesa do Comitê que convoque imediatamente uma sessão de emergência do Comitê para levar a cabo o seguinte programa:

- 1) Revisão das normas de representação no Comitê, no espírito de o tornar ainda mais democrático.
- 2) Revisão dos direitos do Comitê no espírito do seu alargamento e da sua transformação no principal Instituto de Estado para a elaboração de propostas de lei para a completa reorganização do ensino público e da Educação na Rússia sobre princípios democráticos.
- 3) Revisão dos decretos de lei já elaborados pelo Comitê em conjunto com a nova Comissão de Estado, exigida pelo fato de, na sua edição, o Comitê ter tido em conta o espírito burguês dos ministérios precedentes, o que, no entanto, na sua forma condicionada, os impediu.

Educadores e Sociedade

A Comissão de Estado dá as boas-vindas aos professores à realização do admirável e honroso trabalho de educar o povo senhor da nação.

Nenhuma decisão no domínio da Educação deve ser tomada por qualquer autoridade sem que a voz do meio pedagógico seja cuidadosamente considerada.

Por outro lado, as decisões não podem de forma alguma ser tomadas apenas por uma coligação de especialistas. O mesmo se aplica à reforma das instituições de ensino geral.

A cooperação entre educadores e forças sociais é o que a Comissão, na sua composição, no seu Comitê de Estado e em todas as suas atividades, irá prosseguir.

A primeira tarefa da Comissão é melhorar a posição dos professores, e sobretudo dos trabalhadores mais desfavorecidos e mais importante no trabalho da área cultural - os professores das escolas primárias. As suas justas exigências devem ser satisfeitas de imediato e por todos os meios. O proletariado das escolas exige, em vão, um aumento dos salários para 100 Rublos por mês. Seria uma vergonha manter os professores da grande maioria das crianças russas na pobreza durante mais tempo.

Assembleia Constituinte

Não há dúvida de que a Assembleia Constituinte iniciará em breve os seus trabalhos. Só ela irá efetivamente estabelecer a ordem do Estado e da vida pública no nosso país, incluindo a natureza geral da organização da Educação Pública.

Mas agora, com a transferência do poder para os soviéticos, o verdadeiro caráter popular da Assembleia Constituinte está assegurado. A linha adotada pela Comissão de Estado, baseada no

Comitê de Estado, é pouco provável que seja substancialmente dobrada pela Assembleia Constituinte. Sem acondicionar, o novo Governo Popular considera-se habilitado a levar a cabo, também neste domínio, uma série de medidas destinadas a enriquecer e iluminar a vida espiritual do país o mais rapidamente possível.

Ministério

Os assuntos correntes devem, por enquanto, correr o seu curso por meio do Ministério da Educação Nacional. A Comissão Estatal eleita pelo Comitê Executivo dos Soviéticos e o Comitê Estatal terá um julgamento sobre todas as mudanças diretamente necessárias na sua composição e concepção. A ordem final da liderança governamental no domínio da Educação pública será, evidentemente, estabelecida pela Assembleia Constituinte. Até lá, o Ministério deverá desempenhar o papel de aparelho executivo no âmbito da Comissão Estatal de Educação e da Comissão Estatal de Educação Pública.

A chave para a salvação do país é a cooperação das forças vivas e genuinamente democráticas do país.

Acreditamos que os esforços amigáveis do povo trabalhador e da honesta inteligência esclarecida irão conduzir o país para fora da crise dolorosa e conduzi-lo por meio do poder popular completo ao reino do socialismo e da irmandade das nações.

Comissário Popular para a Educação, A. V. Lunacharsky (Abakumov *et al.*, 1974, p.8;9, tradução nossa).

Texto do original em Russo:

Обращение народного комиссара по просвещению

29 октября 1917 г.

О Народном Просвещении

Граждане России! Восстанием 25 октября трудящиеся массы впервые достигли подлинной власти. Всероссийский съезд Советов временно передал эту власть своему Исполнительному Комитету и Совету Народных Комиссаров. Волею революционного народа я назначен народным комиссаром по просвещению. Дело общего руководства народным просвещением, поскольку таковое остается за центральной государственной властью, поручается, впредь до Учредительного собрания, Государственной комиссии по народному просвещению, председателем и исполнителем которой является народный комиссар. На какие же основные положения будет опираться Государственная комиссия? Как определяется круг ее компетенции?

Общее направление просветительной деятельности Всякая истинно демократическая власть в области просвещения в стране, где царит безграмотность и невежество, должна поставить своей первой целью борьбу против этого мрака. Она должна добиться в кратчайший срок всеобщей грамотности путем организации сети школ, отвечающих требованиям современной педагогики, и введения всеобщего обязательного и бесплатного обучения, а вместе с тем устройства ряда таких учительских институтов и семинарий, которые как можно скорее дали бы могучую армию народных педагогов, потребную для всеобщего обучения населения необъятной России.

Но на простой грамотности, на всеобщем первоначальном обучении не может остановиться ни одна истинная демократия. Она должна стремиться к организации единой для всех граждан абсолютно светской школы в нескольких ступенях. Идеал — это равное и возможно более высокое образование для всех граждан. До тех пор пока он не осуществлен для всех — естественный переход по всем ступеням школы, вплоть до университета, — переход на высшую ступень должен быть поставлен в зависимость исключительно от дарований ученика и вне всякой зависимости от степени зажиточности его семьи. Задача истинно демократической организации обучения особенно трудно выполнима в стране, обнищавшей вследствие долгой преступной войны империалистов. Но трудовой народ, взявший власть, не может не помнить, что знание послужит ему величайшим оружием в его борьбе за лучшую долю и за свой духовный рост. Как ни пришлось бы урезать другие статьи народного бюджета, расходы на народное просвещение должны стоять высоко: щедрый бюджет просвещения — гордость и слава для каждого народа. Свободные и

полновластные народы России этого не забудут. Борьба с неграмотностью и невежеством не может ограничиться правильной постановкой школьного обучения для детей, подростков и юношей. Взрослые тоже захотят спастись из униженного состояния человека, не умеющего читать и писать. Школа для взрослых должна занять широкое место в общем плане народного обучения.

Обучение и образование

Следует подчеркнуть разницу между обучением и образованием. Обучение есть передача готовых знаний учителем ученику. Образование есть творческий процесс. Всю жизнь «образуется» личность человека, ширится, обогащается, усиливается и совершенствуется. Трудовые народные массы — рабочие, солдаты, крестьяне жаждут обучения грамоте и всяким наукам. Но они жаждут также и образования. Его не может дать им ни государство, ни интеллигенция, ни какая бы ни была сила вне их самих. Школа, книга, театр, музей и т. д. могут быть здесь лишь помощниками. Народные массы будут сами вырабатывать свою культуру сознательно или бессознательно. У них имеются свои идеи, созданные их общественным положением, столь отличным от положения творивших до сих пор культуру господствующих классов и интеллигенции. Свои идеи, свои чувства, свои подходы ко всем задачам личности и общества. Городской рабочий — по-своему, сельский труженик — по-своему будут строить свое светлое, проникнутое классовой трудовой мыслью мирозерцание. Нет явления более величественного и прекрасного, чем то, свидетелями которого и участниками будут ближайшие поколения: построение трудовыми коллективами своей общей богатой и свободной души.

Обучение является тут важным, но не решающим элементом. Здесь важнее критика и творчество самих масс, ибо наука и искусство лишь в некоторых своих частях имеют общечеловеческое значение: они претерпевают существенные изменения при каждом глубоком классовом перевороте. Повсюду в России, среди городских рабочих в особенности, но также и среди крестьян, поднялась могучая волна культурно-просветительного движения, множатся без числа рабочие и солдатские организации этого рода; идти им навстречу, всемерно поддерживать их, расчищать путь перед ними — первейшая задача революционного и народного правительства в области народного просвещения.

Децентрализация

Государственная комиссия по просвещению отнюдь не является центральной властью, управляющей учебными и образовательными учреждениями. Наоборот, все школьное дело должно быть передано органам местного самоуправления. Самостоятельная работа самочинных классовых рабочих, солдатских, крестьянских культурно-просветительных организаций должна обладать полной автономией как по отношению к государственному центру, так и по отношению к центрам муниципальным.

Дело Государственной комиссии — служить связью и помощницей, организовать источники материальной, идейной и моральной поддержки муниципальным и частным, особенно же трудовым и классовым просветительным учреждениям в государственном общенародном масштабе.

Государственный комитет по народному

Образованию Целый ряд ценных законопроектов был разработан с начала революции Государственным комитетом по народному образованию, довольно демократическим по своему составу и богатым опытными специалистами. Государственная комиссия искренне желает планомерного сотрудничества с этим Комитетом.

Она обратится в Бюро Комитета с просьбой немедленно созвать экстренную сессию Комитета для выполнения следующей программы:

1) Пересмотр норм представительства в Комитете в духе еще большей его демократизации.

2) Пересмотр прав Комитета в духе их расширения и превращения его в основной Государственный институт по выработке законопроектов для полной реорганизации народного обучения и образования в России на демократических началах.

3) Пересмотр уже созданных Комитетом законопроектов совместно с новой Государственной комиссией, требуемый тем обстоятельством, что при редактировании их

Комитет считался с буржуазным духом предшествовавших министерств, тормозящих их, впрочем, и в этом обнаженном виде.

После такового пересмотра законопроекты будут проведены в жизнь без всякой канцелярской волокиты, в революционном порядке.

Педагоги и общество

Государственная комиссия приветствует педагогов на арене светлого и почетного труда просвещения народа—хозяина страны.

Ни одна мера в области народного просвещения не должна приниматься какой бы то ни было властью без внимательного взвешивания голоса представителей педагогического мира.

С другой стороны, решения отнюдь не могут приниматься исключительно кооперацией специалистов. Это относится также к реформам учреждений общего образования.

Сотрудничество педагогов и сил общественных — вот это будет преследоваться Комиссией и при составлении ее, и в Государственном комитете, и во всей ее деятельности.

Первейшей задачей своей Комиссия считает улучшение положения учителей, и прежде всего самых обездоленных и едва ли не самых важных работников культурного дела — народных учителей начальных школ. Их справедливые требования должны быть удовлетворены немедленно и во что бы то ни стало. Пролетариат школ тщетно требует повышения заработка до 100 рублей в месяц. Было бы позором держать дольше в нищете учителей огромного большинства российских детей.

Учредительное собрание

Несомненно, что Учредительное собрание начнет свои работы вскоре. Лишь оно деятельно установит порядок государственной и общественной жизни в нашей стране, в том числе и общий характер организации народного просвещения.

Но теперь с переходом власти к Советам истинно народный характер Учредительного собрания обеспечен. Линия, которую поведет Государственная комиссия, опираясь на Государственный комитет, вряд ли может существенно изогнуться под влиянием Учредительного собрания. Не предрешая ее, новое народное правительство считает себя вправе и в этой области проводить в жизнь ряд мероприятий, имеющих целью обогатить и осветить как можно скорее духовную жизнь страны.

Министерство

Текущие дела должны пока идти своим чередом через Министерство народного просвещения. О всех непосредственно необходимых изменениях в его составе и конструкции будут иметь суждение Государственная комиссия, избранная Исполнительным Комитетом Советов, и Государственный комитет. Окончательно порядок государственного руководства в области народного просвещения будет, разумеется, установлен Учредительным собранием. До тех пор министерство должно играть роль исполнительного аппарата при Государственной комиссии по просвещению и Государственном комитете по народному образованию.

Залог спасения страны — в сотрудничестве живых и подлинно демократических сил ее.

Мы верим, что дружные усилия трудового народа и честной просвещенной интеллигенции выведут страну из мучительного кризиса и поведут ее через законченное народовластие к царству социализма и братства народов. Народный комиссар по просвещению А. В. Луначарский (Абакумов и др., 1974, с.8;9).