

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA SOCIALISTA DO MST COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO

Dinamara Pereira Machado

Centro Universitário Internacional Uninter

Márcia Regina Mocelin

Faculdade Educacional da Lapa

Marco Antônio Ribeiro Merlin

Universidade Tuiuti do Paraná

Renata Burgo Fedato

Universidade Tuiuti do Paraná

RESUMO: O artigo tem como objetivo trazer à tona as reflexões sobre a Educação do Campo e os movimentos sociais, especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para tal debate buscou-se as práticas pedagógicas e seus fundamentos socialistas do Movimento, tendo como estudo, o pedagogo russo Moisey M. Pistrak com a obra “Fundamentos da Escola do Trabalho” publicada no Brasil em 1981, sendo este, um dos representantes do processo educacional pós-revolução de 1917 na URSS por propor práticas pedagógicas consideradas revolucionárias, aliando incansavelmente educação ao trabalho socialmente útil. A abordagem de investigação foi bibliográfica em que teve como base o movimento social MST, a revolução socialista e sua pedagogia. Do ponto de vista metodológico utilizou-se os conceitos do materialismo histórico-dialético. Além do mais, para favorecer as discussões aqui apresentadas sobre educação do campo tem-se a visão teórica de Caldart (2009) e Souza (2016), além de Franco (2016) que apresenta a sua definição sobre práticas pedagógicas. Para alcançar o objetivo geral deste trabalho primeiro apresentou-se uma breve exposição sobre educação do campo, em seguida o ideal pedagógico de Pistrak com o conceito de auto-organização e a sua relação com o movimento brasileiro MST. Com a pesquisa é possível confirmar a influência da pedagogia socialista na prática pedagógica do Movimento em busca do rompimento com o paradigma da educação do campo em busca da valorização e reconhecimento do trabalhador como sujeito de direito que objetiva a transformação da realidade que ainda invisibiliza o campo e seus sujeitos.

Palavras chave: Educação do Campo. Pistrak. Educação.

ABSTRACT: The article aims to bring up reflections on Rural Education and social movements, specifically the Landless Rural Workers Movement (MST). For this debate, the pedagogical practices and their socialist foundations of the Movement were sought, having as study, the Russian pedagogue Moisey M. Pistrak with the work “Fundamentos da Escola do Trabalho” published in Brazil in 1981, being this, one of the representatives of the post-

revolution educational process of 1917 in the USSR for proposing pedagogical practices considered revolutionary, tirelessly combining education with socially useful work. The research approach was bibliographic based on the MST social movement, the socialist revolution and its pedagogy. From the methodological point of view, the concepts of historical-dialectical materialism were used. Furthermore, in order to favor the discussions presented here about education in the field, we have the theoretical vision of Caldart (2009) and Souza (2016), in addition to Franco (2016) who presents his definition of pedagogical practices. In order to achieve the general objective of this work, a brief presentation on rural education was presented, followed by Pistrak's pedagogical ideal with the concept of self-organization and its relationship with the Brazilian MST movement. With the research it is possible to confirm the influence of socialist pedagogy in the movement's pedagogical practice in search of breaking with the rural education paradigm in search of valuing and recognizing the worker as a subject of law that aims to transform the reality that still makes the countryside invisible. and their subjects.

Keywords: Rural Education. Pistrak. Education.

1 Introdução

O objetivo deste trabalho é expor reflexões sobre a Educação do Campo e os movimentos sociais, especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Buscando a problematização do debate buscou-se as práticas pedagógicas e seus fundamentos socialistas do Movimento, tendo como estudo, o pedagogo russo Moisey M. Pistrak. Em sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho” publicada no Brasil em 1981, propôs práticas pedagógicas consideradas revolucionárias. Elas mesclavam educação e trabalho socialmente útil.

Como abordagem de investigação optou-se revisão bibliográfica, cujo deu base ao movimento social MST, a revolução socialista e sua pedagogia. Do ponto de vista metodológico utilizou-se os conceitos do materialismo histórico-dialético. Além do mais, para favorecer as discussões aqui apresentadas sobre educação do campo tem-se a visão teórica de Caldart (2009) e Souza (2016), além de Franco (2016) que apresenta a sua definição sobre práticas pedagógicas.

Para alcançar o objetivo geral deste trabalho primeiro apresentou-se uma breve exposição sobre educação do campo, em seguida o ideal pedagógico de Pistrak com o conceito de auto-organização e a sua relação com o movimento brasileiro MST. Com a pesquisa é possível confirmar a influência da pedagogia socialista na prática pedagógica do Movimento em busca do rompimento com o paradigma da educação do campo em busca da valorização e reconhecimento do trabalhador como sujeito de direito que objetiva a transformação da realidade que ainda invisibiliza o campo e seus sujeitos.

2 Educação do campo e o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST).

Refletir sobre a educação do campo e suas contradições é imprescindível numa sociedade em que o capitalismo torna invisível aqueles que estão no campo, são do campo e dele sobrevivem, apesar de serem protagonistas do campo e de seus coletivos. Para esta reflexão busca-se trazer à tona a ponderação sobre a educação do e no campo permeado pelas práticas educativas e pedagógicas que tem na educação libertadora, o rompimento com a reprodução de ideologias dominantes, principalmente com a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Importa destacar que segundo Souza (2016) as primeiras pesquisas na área de conhecimento, Educação do Campo e MST, iniciam na década de 1980, mais especificamente, em 1986¹ com Roseli Caldart.

O conceito de Educação do Campo vem a público em 1998, durante a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ganhando o amplo debate no território das pesquisas educacionais entre teses e dissertações.

Entende-se que debater sobre Educação do Campo implica intimamente conectá-la com o movimento social MST. Compreende-se os dados apresentados na pesquisa de Souza (2020) em que evidencia, num primeiro momento, os dados quantitativos de pesquisas do catálogo de Teses e Dissertações da Capes de 1986 a 2018. Tal pesquisa teve como palavras-

¹ Entende-se que o conceito de Educação do Campo torna-se público a partir de 1998, contudo os estudos de Caldart (1986) já traziam para o debate a vinculação do MST com a Educação do campo contribuindo significativamente com o conceito de Educação do Campo.

chave “MST” e “Educação do Campo”. Os dados apresentaram 359 pesquisas com a temática MST e 763 sobre Educação do Campo num universo de 1122².

Tendo ciência de que os estudos de Souza (2020) merecem muito destaque e não se encerram por aqui, compreende-se que a produção do conhecimento traz destaque às ações e práticas educativas que permeiam a Educação do Campo e as práticas educativas do Movimento MST. Assim, na constante busca do rompimento com a ignorância e a marginalização da Educação Básica do Campo, busca-se arguir sobre as práticas educativas socialistas do MST.

Caldart (2004) ao propor uma pedagogia do Movimento entende que ele próprio carrega em si princípio educativo, com suas marchas, ocupações, resistências e organização coletiva. Atrelado ao projeto de educação popular, propõe práticas educativas capazes de serem desenvolvidas junto às populações do campo, fundamentando-se em práticas sociais constitutivas dessas populações, considerando seus conhecimentos, suas habilidades, sentimentos, valores, assim como modo de ver, viver, produzir e compartilhar a vida (Art. 2º da Resolução 01 – CNE 03/04/2002).

Surgindo como crítica à realidade educacional brasileira, a Educação do Campo, atenta como questionamento central não, *a educação em si*, mas o formato educacional que acaba por deixar de lado ou isolar o sujeito do campo, desde suas bases constitucionais.

A Educação do Campo, reconhece as contradições em sua materialidade, compreende a realidade concreta, buscando desocupar o “fio de navalha”³ no terreno das tensões e contradições que lhe são impostos. Centra sua luta no reconhecimento do sujeito do campo, do camponês, entendendo que a centralidade das transformações do sujeito e do campo, não estão exclusivamente nas escolas, muito menos em seu aspecto estrutural, político, pedagógico, mas para além deste, no reconhecimento de uma educação do e no campo.

Educação do campo não vem a se constituir nem como um ideário político-pedagógico e nem como um ideal a ser implantado na realidade da educação (Caldart, 2009). Busca-se compreender o campo e a educação como fenômenos que coexistem, e que não concorrem entre si, ou acontecem de formas isoladas, sem correlações, principalmente a partir do momento em que se entende que o conhecimento está para a formação social, assim como, a

² Souza (2020, p.4) salienta que das 1.310 pesquisas que apresentam estas temáticas, somente 1.122 foram selecionadas para análise, pois tinham estreito vínculo com a Educação do Campo e MST, considerando “campo como lugar de trabalho, território da agricultura familiar e lutas por reforma agrária”.

³ Termo utilizado por Caldart em sua produção intitulada de “Educação do Campo: notas para uma análise de percurso” (2009).

formação social está para o conhecimento, buscando um dos seus maiores objetivos, a transformação social.

A educação do campo nasce não apenas como denúncia, mas sim também pela crítica prática, através de lutas sociais pelo direito a educação, direito do trabalhador rural à terra, trabalho, igualdade social, em busca de movimentos práticos que combata o “atual estado das coisas:

Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p.39).

Desde a capacitação de professores, até o projeto político pedagógico, além, da estrutura física da escola, da sua materialidade, devem ser pensadas objetivando a transformação da realidade concreta dos trabalhadores camponeses, mas o debate é ainda mais profundo, envolvendo os movimentos sociais, governos e instituições educacionais.

Para contemplar o processo educacional do MST faz-se necessário a exposição de uma das vertentes educacionais socialistas, pois ela acaba relacionando-se diretamente com as práticas pedagógicas do movimento MST.

3 Pensamento Educacional de Pistrak e a Pedagogia Socialista do MST.

Pensar sobre uma educação que compreenda o processo formativo do trabalho é sem dúvida uma das vertentes da educação socialista, principalmente após o período revolucionário de 1917 na URSS.

Dado o impacto da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a proporção do território russo, o trabalho em regime de servidão, entre inumeráveis questões que proporcionaram as tensões sociais e políticas, despertaram contradições que se alastraram e, de certa forma, tomaram conta do país. Sob o domínio de um governo ainda imperialista, desde 1870 já havia o que Pomar (2017) considera como o primeiro período do movimento socialista russo, os *narodniks*⁴.

⁴ Narodniks ou populistas russos (em russo, народничество) eram membros das elites urbanas cultivadas da Rússia, aderentes ao socialismo agrário, que, durante as décadas de 1860 e 1870, idealizavam um regresso à vida no campo, inspirados no romantismo, em Rousseau e Alexandre Herzen.

Permeada por um atraso tecnológico, permanecendo com o país numa intensa sociedade agrária, e uma população imensamente insatisfeita, considera-se 1905 o marco introdutório para as mudanças sociais que originaram a Revolução de 1917.

A Rússia unia imensa extensão territorial a imensa pobreza econômica da maioria da população. Esse território não garantia à Rússia uma agricultura produtiva, pois só pequena parte dele era apropriada para a agricultura. E muitas dessas terras possuíam um clima inóspito e terras empobrecidas por técnicas agrícolas antiquadas. (TRAGTENBERG, 1988, p. 51)

Após a Revolução, percebe-se uma ascensão da classe operária, já que o ensino assume novos rumos e objetivos frente nova visão de cidadão com os principais pedagogos revolucionários da época, especificamente Pistrak.

Segundo Caldart, em entrevista à Sapelli (2013), Pistrak foi uma de suas leituras no período de graduação, na década de 1980, período este em que a obra “Fundamentos da Escola do Trabalho” chegava recentemente ao Brasil, e contribuiu com o Movimento, pois segundo a autora “dava respostas a algumas necessidades do Movimento naquele momento. Houve um encantamento pelo autor, pois trazia a ideia de que a escola e a vida estavam interligadas, sobre a auto-organização dos estudantes e o trabalho”.

Ainda segundo a autora, Luiz Carlos de Freitas também estudava Pistrak neste período, mais especificamente de 1985 a 1987 em busca da pedagogia relacionada ao marxismo e ao socialismo.

Princípios marxistas foram o objetivo do Movimento MST desde a 1980, sendo mais enfaticamente estudado, a partir de 2010. A partir da década de 1980 o Setor Coletivo de Educação juntamente com o Setor de Cooperação ganha a inspiração de Pistrak em suas práticas educativas e discussões.

[...] a relação do Setor de Cooperação, com o Setor Coletivo de Educação se faz de maneira direta e baseada nos princípios pedagógicos de Pistrak, já que este defende a utilização do trabalho como um princípio educativo, além de entender a cooperação, como algo essencial não só para as relações de produção, mas para todas as práticas vivenciadas pelo coletivo (BURGO, 2017, p.18).

Entende-se o coletivo do Movimento sempre em movimento, em busca de formação para além do plano teórico, em busca também do plano prático, quando coloca em pauta de discussão e formação a leitura de pedagogos socialistas para compreender e permear suas

práticas pedagógicas com leituras de experiências pedagógicas socialista, como Pistrak⁵ na formação de seus militantes.

Assim, pode-se compreender que o ato educativo dificilmente se limitou a ambientes, e indivíduos, mas sempre se fez presente nas diversas práticas cotidianas do ser em formação e dos que o formam, daí o caráter formativo dos movimentos, através de suas experiências e processos políticos, econômicos e socioculturais.

No Brasil dos anos 1980, os movimentos sociais, particularmente os de caráter popular foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade civil obteve. Eles orientaram as relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas menos coercitivas. Fizeram-se reconhecer na arena política como interlocutores válidos e necessários, particularmente na transição operada através de processos constitucionais (GOHN, 2012, p.58)

Em destaque, Gohn (2012) auxilia na compreensão de como os movimentos sociais despontam na década de 1980 reconhecendo sua força e sua militância na exigência de seus direitos, enquanto, organizações coletivas de direito. Assim, trata-se de pensar no movimento MST, que se consolida constantemente, na experiência humana e em suas relações.

Portanto, o “princípio educativo por excelência está no *movimento mesmo*, no *transformar-se transformando* a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo essa a raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica (2012, p. 332)”.

A negação dos princípios capitalistas e a afirmação do socialismo constitui princípio básico frente a ascensão da classe operária assim como para a atuação e apreensão da materialidade concreta, assim como se dá para o MST, através de seus estudos e formação com os princípios socialistas de pedagogos que foram líderes do cenário educacional pós-revolução da URSS, entre eles, nosso destaque à Pistrak.

Destarte, um dos princípios fundamentais da pedagogia de Pistrak se dá pelo conhecimento e pela atitude reflexiva do educador diante da teoria.

Apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido (PISTRAK, 1981, p. 29).

A própria identidade da ação revolucionária se constitui como formadora, assim o trabalho, torna-se fundamento de vida, essencialmente dentro do ambiente das fábricas,

⁵ Convém destacar que o MST, centrou seus estudos nos pedagogos socialistas como Pistrak, e Makarenko.

realidade da Rússia, pós-revolução, evidenciando desta maneira, o processo para uma prática pedagógica revolucionária pautada na realidade.

Pistrak traz em seu pensamento educacional princípios que constituem a formação militante em busca da transformação da realidade, da negação do trabalho pelo trabalho, entendendo que o trabalho quando assumido como socialmente útil e formativo desenvolve a compreensão da realidade, para daí transformá-la.

Auto-organizar-se é uma das defesas de Pistrak quando pensa no coletivo e no trabalho coletivo, verificando a “aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização” (PISTRAK, 1981, p. 41).

Quando a pedagogia imaginava a questão da auto-organização das crianças, pretendia basear-se somente nas particularidades psicológica das crianças e, em consequência, excluir a política da escola, mas, na prática, ela apenas se adaptava às exigências de um regime social determinado. A auto-organização dos alunos nas escolas ocidentais e norte-americanas pretende alcançar objetivos específicos da educação de classe, embora o negue. A afirmação que fazemos aqui é exata, suficientemente reconhecida e, do ponto de vista marxista, trata-se de uma coisa inteiramente natural (PISTRAK, 1981, p.40).

Pode-se ainda dar destaque aos objetivos da auto-organização em Pistrak quando “todos, na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como as funções subordinadas” (1981). Percebe-se de tal maneira, que assim como o autor russo, o Movimento também coloca diante de si a inclusão das crianças e de todos do coletivo em suas ações formativas, ao ponto de, considerarem-se parte do todo e responsável pelo todo, como num organismo vivo.

Esta visão de auto-organização, aliada ao movimento MST, auxilia a compreender que as ações coletivas, estão imbrincadas no objetivo do trabalho como princípio educativo, onde envolve a todos, como num sistema vivo, em que a individualidade, raiz do capitalismo, deva ser destruída e desmontada na concepção do movimento.

A Educação do Campo ainda permanece como emancipadora, isto é o que responde Caldart (2009), concomitantemente a práxis pedagógica aplicada nos movimentos sociais, o processo emancipador ainda permanece. Isto através de discussões antigas e a reformulação de questionamentos sobre as políticas e práticas pedagógicas.

O processo educacional visto em sua estrutura torna a prática do docente meramente educativa e mecânica, o que favorece a manutenção da estrutura social excludente ao trabalhador do campo. Por isso, torna-se relevante pensar em especificidades do campo, tais

como o pensar na construção de políticas públicas e pedagogias, o que acaba por consistir em “considerar a prática social que formam esses sujeitos como seres humanos e seres coletivos” (CALDART, 2009, p.42).

Parafrazeando Souza (2016), ao longo da história da educação brasileira os povos do campo foram tratados como sujeitos rústicos e carentes, isto refletia-se nas políticas e práticas educacionais, os conteúdos acabam por reforçar a dicotomia entre campo, visto como atrasado; e urbano, desenvolvido culturalmente, socialmente e economicamente.

No processo educacional atual, moderno liberal, a universalização do processo educacional acaba por transparecer uma liberdade no processo de ensino aprendizagem, mas isso acaba por ser uma armadilha, pois assim ela irá estagnar-se deixando de lado a reflexão transformadora, tão importante no processo da educação emancipadora.

Ainda segundo Souza (2016) evidencia-se que a educação do campo não foi pensada exclusivamente para os trabalhadores do campo. Ela deve ser pensada para todos os trabalhadores, não apenas para a classe camponês, isto pois, a educação deve ser direito de todos, mas respeitando as especificidades de cada um deles, e não sendo repelidos do cotidiano em que estão inseridos ou acostumados.

4 Conflitos entre campo e cidade na educação: busca por políticas públicas eficientes.

É nítido que o agronegócio ocupa espaço, visto como garantidor financeiro em nosso país, pois transforma o campo em uma ferramenta de manutenção do regime capitalista. Sendo assim, os grandes latifundiários buscam a manutenção de seus bens territoriais, querendo garanti-los e aumentá-los. A educação do campo, que busca rememorar as lutas camponesas e solidificar ideias relacionadas a reforma agrária, acabam por representar uma ameaça, pois assim, não terão mão de obra qualificada para trabalharem em seus latifúndios, mas sim, sujeitos emancipados.

Dessa forma, se faz necessário, o desenvolvimento de políticas públicas que buscam o desenvolvimento da educação do campo, pois acredita-se que vivem em constante luta de classes, que visam a quebra, dentre tantas, da definição de atraso do campo e desenvolvimento dos centros urbanos. Estas, muitas vezes, motivadas pelo ofensivo investimento de capital estrangeiro e manutenção do poder das empresas transnacionais na produção agrícola

nacional, o que acaba por levar ao esquecimento da educação pensada no cotidiano do trabalhador, levando-o a conjecturá-la apenas para o trabalho.

Devido a isso aponta-se o desenvolvimento do trabalho realizado por movimentos e organizações camponesas que, em Manifesto assinado em 1997, firmam um compromisso com a identidade do campo com projetos políticos pedagógicos que fortaleçam e desenvolvam a valorização da cultura camponesa.

Considera-se que desde a década de 1990 “as experiências dos movimentos sociais demarcam o início da produção da educação do campo” (SOUZA, 2016, p. 6). Sobre isso Souza (2016) afirma que nos debates coletivos de preparação das conferências, sejam elas nacionais ou estaduais, o que ficou conhecido como *paradigma da educação do campo*, “o campo é para ser lugar de produção da diversidade agrícola e não das monoculturas e de homogeneização de produção como negócio” (SOUZA, 2016, p. 6).

Os movimentos sociais acabam, também sendo de extrema relevância para o processo de ampliação de educação do campo, isto pois, é através de sua militância, feita por alguns movimentos sociais, sobre o dever de estudar para poder compreender melhor a complexidade do momento atual da luta de classes, “por isso aumenta o número de cursos de formação, em que pese o refluxo organizativo e das lutas sociais de massa” (CALDART, 2009, p. 50).

As lutas aplicadas pelas militâncias refletem as lutas de classes, essas por sua vez refletem nas práticas cotidianas dos assentamentos, inclusive no âmbito educacional. Dentre elas pode-se apontar para as práticas pedagógicas que acabam por relacionar-se diretamente ao processo educacional, pois considera-se que elas têm “sujeitos, mediações e conteúdo que podem estar no mundo escolar ou fora dele” (SOUZA, 2016, p. 38) e, sendo assim, ela pode tanto ser utilizada para reforçar relações de dominação, quanto para fortalecer processos de resistência.

A prática pedagógica, então, não tem em si juízos de valor ou tendências *à priori* e, portanto, deve ser reconhecida sempre conjunturalmente, dentro de seus grupos de pertencimento e, processualmente, a partir dos sujeitos que – em suas relações de poder e disputa – as constroem, desconstroem, significam e valoram. Ao ser aplicada ao movimento MST considera-se como sendo:

um ato político, pleno de intencionalidade, articulado com a visão de mundo que se tem, com a concepção de sociedade, de escola, de formação, de professor, de aluno,

de conhecimento, reporta-se a modelos epistemológicos, teóricos e pedagógicos que guiam o pensar e o agir docente (FRANCO, 2012, p. 12).

A prática é carregada de intencionalidade, a partir do que, por exemplo, os grupos dominantes têm se mantido na posição em que estão no contexto estrutural da sociedade. A escola do campo, pode ser vista como o movimento de resistência a escola, socialmente, reconhecida como um sistema perito, o qual, nas palavras de Giddens (1991, p. 35), é o “sistema de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje” – sendo o professor, assim, reconhecido como um de seus “especialistas” (com autoridade, apropriação e domínio dos conhecimentos).

Em especial sobre as práticas pedagógicas, estão carregadas de intencionalidade (que manifesta o próprio sistema, a partir da posição social ocupada pelo especialista-professor), que têm como pano de fundo a Sociedade e o Estado⁶, que acabam por buscar a manutenção da estrutura de poder vigente.

5 Considerações finais

Durante o trabalho buscou-se apresentar uma reflexão sobre a educação do campo e suas contradições, isto pois torna-se imprescindível numa sociedade em que o capitalismo torna invisível aqueles que estão no campo, são do campo e dele sobrevivem, pois ocupam lugar de destaque, sendo protagonistas do campo e de seus coletivos.

Como apresentado, pensar sobre uma educação que compreenda o processo formativo do trabalho, é sem dúvida uma das vertentes da educação com princípios socialistas, como destacado o período pós-revolucionário de 1917 na URSS, que necessário se faz apresentar o ideário de Moisey M. Pistrak, educador que influenciou o campo educacional da URSS pós-revolução 1917. Desta forma, a própria identidade da ação revolucionária, se constitui como formadora, assim o trabalho, torna-se fundamento de vida, essencialmente dentro do ambiente das fábricas, realidade da Rússia, pós-revolução, evidenciando desta maneira, o processo para uma prática pedagógica revolucionária pautada na realidade.

Este pensamento aplica-se ainda na atualidade em movimentos que se fortaleceram durante o final do século XX como o MST, que busca, através de lutas, resistências e coletivos, a melhoria de políticas públicas para trabalhadores do campo. Mas para que isso

⁶ Parafrazeando Souza (2016), são por meio de políticas públicas que, possivelmente, são criadas e desenvolvidas novas políticas educacionais.

aconteça faz-se necessário a aplicabilidade de práticas pedagógicas que levem a reflexão e tornem o processo educacional libertador. Por isso, acredita-se que as lutas por políticas de melhoria devem ser constantes, pois, por mais que existam avanços, é necessário o constante debate e luta para a quebra do estigma de campo- atrasado- e cidade- desenvolvida.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Rio de Janeiro: **Trabalho Educação e Saúde**, 2009. p. 35 á 63.

CNE. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

FEDATO, Renata Burgo. Ideário Educativo de Pistrak em Orientações Educativas para os Anos Iniciais da Escola Pública de Primeiro Grau do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra No Brasil (1987 - 1995). **Dissertação** (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.97, n 247. p. 534-551.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAPELLI, L.S.M. De Paulo Freire a Pistrak. In: Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo; I Seminário Regional De Educação Do Campo, Vol. 1, 2013, Santa Maria. **Anais**, p. 01-15.

SOUZA, Maria Antônia. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In. Maria Cristina Borges da Silva. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. 1 ed. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016, p. 38-65.

SOUZA, Maria Antônia de. A educação do Campo no Brasil. (2016). In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (orgs). (2016). **Documentação, memória e história da Educação no Brasil: Diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. Tubarão: Copiart, p. 133-158.

SOUZA, Maria Antônia De. Pesquisa Educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e208881, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100205&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Mar. 2021.

TRAGTENBERG, M. **A Revolução Russa**. São Paulo: Atual, 1988.

SOBRE O (A/S) AUTOR(A/S)

Dinamara Pereira Machado

Pós-doutora em Educação pela Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED). Doutora em Educação: Currículo na PUC SP. Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em Qualidade e Educação. Graduação em Letras e Pedagogia. Diretora da Escola Superior de Educação do Centro Universitário Internacional Uninter, experiência como gestora na Educação Superior e Básica, desenvolvimento de projetos na área da educação a distância e presencial. Líder do Grupo de Pesquisa: EAD, presencial e o híbrido: vários cenários profissionais, de currículo, de aprendizagem e políticas públicas, no Centro Universitário Internacional Uninter. Diretora Administrativa e Financeira do Instituto Música e Arte (IMA). Chefe Editorial do Caderno Intersaberes. Editora Chefe da Editora Dialética e Realidade. Diretora de EAD do SINEPE Paraná. E-mail: dinamara.m@uninter.com

Marcia Regina Mocelin

Pós-Doutora em Educação - DERECHOS HUMANOS Y DESAFIOS EN LA SOCIOEDUCACION pela Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED - Madrid - Espanha (2018 - 2019). PÓS DOUTORA em EDUCAÇÃO - POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP e Universidade de Salamanca - Espanha (2016- 2017). Doutorado em Educação - Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP (2014). Professora na FANEESP/FAEC e na FAEL no curso de Pedagogia. Graduada em Artes, Música, Pedagogia, Filosofia, História e Letras. Membro do grupo de pesquisa “Entre a EAD, Presencial e Híbrido: Vários Cenários de Docência, Currículo, Aprendizagem e Políticas Públicas” no Centro Universitário Internacional Uninter (atual). Membro do grupo de Pesquisa “ Grupo Internacional de Pesquisa em Políticas, Práticas e Gestão da Educação” na Universidade de Pernambuco (UPE) (atual). Membro do Conselho Editorial da Editora Dialética e Realidade. E-mail: mocelinster@gmail.com

Marco Antônio Ribeiro Merlin

Mestrando em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná-UTP; docente dos cursos de licenciatura do Centro Universitário Unifacear- Brasil; Participa como discente do Programa de Mestrado em Educação da UTP; Participa do grupo de pesquisa NUPECAM (UTP). E-mail: marcoantoniormerlin@gmail.com

Renata Burgo Fedato

Doutoranda em Educação (Universidade Tuiuti do Paraná/UTP) Mestre em Educação (Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR); Docente do Curso de Pedagogia e Educação de Jovens e Adultos- EJA (Centro Universitário Uninter- UNINTER); Membro do grupo de pesquisa NUPECAM (UTP). E-mail: renataburgo@gmail.com