



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM  
CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

**REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DA PEDAGOGIA  
SOCIALISTA SOVIÉTICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

AMARGOSA-BA

2018

LOURIVAL ALVES BARRETO

**REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DA PEDAGOGIA  
SOCIALISTA SOVIÉTICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à banca examinadora para a obtenção de grau de Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP).

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilsélia Cardoso Macedo Freitas

Amargosa-Ba

2018

## FICHA CATALOGRÁFICA

BARRETO, Lourival Alves.

### **REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Amargosa/Ba – Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Centro de Formação de Professores - CFP como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias, 2018.

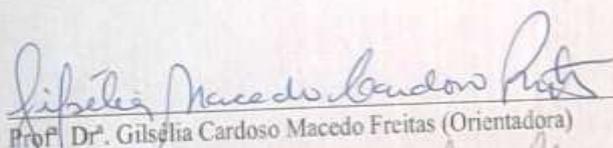
**Orientadora:** Prof. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

Folha de aprovação

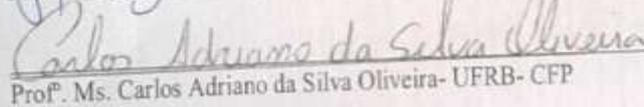
**REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DA PEDAGOGIA  
SOCIALISTA SOVIÉTICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**LOURIVAL ALVES BARRETO**

Monografia apresentada ao colegiado do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP) como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias, pela seguinte banca examinadora.



Prof. Dr. Gilsélia Cardoso Macedo Freitas (Orientadora)



Prof. Ms. Carlos Adriano da Silva Oliveira- UFRB- CFP

Prof. Dr. Silvana Lúcia da Silva Lima-UFRB-CETENS

AMARGOSA-BA

2018

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à Deus pela vida.

Agradeço à minha Mãe Honorina (Dona Bezinha) e ao meu Pai José (Seu Zeca), pelo incentivo do início ao fim da graduação, agradeço aos meus irmãos, pelo estímulo moral, emocional e econômico em propor a conclusão da Graduação como fruto do que foi plantado nesses quatro anos.

Em especial agradeço a banca examinadora, a Prof<sup>a</sup> Marta Santana e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilsélia Cardoso Macedo Freitas, pela disposição do seu tempo que me conduziu nesse estudo, por compartilhar experiências de conhecimento, incentivo e por ser um exemplo de profissional que contribuiu para minha formação.

Agradeço aos meus professores do processo de escolarização da educação básica.

Agradeço ao Grupo Tecelendo, ao Grupo PET Educação e Sustentabilidade, em especial, o segundo, pois a participação como um Petiano ajudou na minha caminhada à vários espaços que enriqueceu minha formação enquanto profissional e como pessoa.

Agradeço aos professores e ao quadro técnico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e demais servidores do CFP. E aos amigos sempre presentes, pela compreensão nos dias de mau humor, pelas alegrias que renovavam meu ânimo e perseverança.

## Epígrafe

*Ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa.*

*(Autor)*

BARRETO, Lourival Alves. **Reflexões teórico-metodológicas acerca da pedagogia socialista soviética para a educação do campo**. Amargosa, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.

## RESUMO

O presente estudo se constitui numa reflexão teórico-metodológica acerca da pedagogia socialista soviética e sua contribuição para a Educação do Campo. A pesquisa se justifica pela relevância do debate teórico no sentido de traçar as dimensões da contribuição filosófica da Pedagogia Socialista Soviética para a Educação do Campo, no Centro de Formação de Professores-CFP. O estudo monográfico, portanto, parte do problema de como a Pedagogia Socialista Soviética promove novas formas de resistência, inclusive teórico metodológica, para a Educação do Campo ao assumir o trabalho enquanto princípio educativo, bem como identifica a Educação Popular como raiz da luta por uma educação específica para os povos do campo. O objetivo do estudo é realizar um debate teórico sobre a base epistemológica da Educação do Campo, com ênfase na Pedagogia Socialista Soviética. Destaca-se na introdução elementos que compõem a pesquisa, e do ponto de vista metodológico se baseia em Gil (2002) e Marconi e Lakatos (2003). As proposições de estudo acerca da educação popular e do campo se dão no debate teórico de Freire (2001) em Paludo (2012), Caldart et al (2012), Molina (2015), Arroyo (2012), Brandão (1981:2009), entre outros. O capítulo I tenciona o diálogo sobre as perspectivas de educação para além do modelo tradicional da *pedagogia do capital* e da escola burguesa. Se destacam nesse estudo a perspectiva teórica da Educação Popular que constitui a formação de uma sociedade humana pelo objetivo de transformação social. Ainda, apresenta-se as fundamentações que compõe a Educação do Campo como possibilidade de educação para além da educação capitalista. O capítulo II se encarrega pela introdução de elementos que ajudam a refletir o movimento revolucionário russo e a implantação da educação socialista para superação das contradições sociais como a luta de classe. O capítulo III se destina a historicizar o movimento revolucionário russo e a implantação da Pedagogia Socialista Soviética. Posteriormente entendendo o contexto revolucionário e a implantação da pedagogia soviética, destaca-se com base na inferência conceitual as contribuições de Pistrak e sua perspectiva de escola do trabalho. Por fim, as conclusões a que se chega é que a educação enquanto perspectiva revolucionária nascidas do cerne da classe oprimida, demonstram mudança e evidenciam transformações do desumano em humano e a Pedagogia Socialista Soviética contribui para o processo de transformação social a partir da perspectiva do trabalho como princípio educativo.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Educação do Campo. Pedagogia Socialista Soviética.

## LISTA DE SIGLAS

- CNEC**- Conferência Nacional de Educação do Campo
- CNBB**- Confederação Nacional do Bispos do Brasil
- CFP**- Centro de Formação de Professores
- FMI**- Fundo Monetário Internacional
- MEC**- Ministério da Educação
- MIA**- Arquivo Marxista na Internet
- MST**- Movimento do Trabalhadores Sem Terra
- NarKomPros**- Comissariado Nacional da Educação
- ONU**- Organização das Nações Unidas
- OCDE**- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PRONERA**- Programa de Educação na Reforma Agrária
- PROCAMPO**- Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
- PSS**- Pedagogia Socialista Soviética
- PET**- Programa de Educação Tutorial
- PC**- Partido Comunista
- POSDR**- Partido Operário Social Democrata Russo
- SECADI**- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- UFRB**- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
- UPT**- Universidade Para Todos
- UNB**- Universidade de Brasília
- UFMG**- Universidade Federal de Minas Gerais
- UFS**- Universidade Federal de Sergipe
- UNICEF**- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> Etapas da pesquisa bibliográfica .....	18
<b>Quadro 01</b> O Trabalho Na Escola .....	49
<b>Quadro 02</b> O Ensino .....	51
<b>Quadro 03</b> A Auto-Gestão .....	53

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – REENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA</b> .....	11	
<b>1</b> .....	<b>CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	20
1.1	HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO POPULAR.....	24
1.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO E PRINCÍPIOS .....	28
<b>2</b> .....	<b>CAPÍTULO II – O QUE ANTECEDE À REVOLUÇÃO RUSSA DE 1917: RÚSSIA ABSOLUTISTA E AS REVOLUÇÕES PROLETÁRIAS</b> .....	35
<b>3</b> .....	<b>CAPÍTULO III – A REVOLUÇÃO DE 1917 E A IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA</b> .....	40
3.1	Quem foi Pistrak e quais foram suas ideias na Pedagogia Socialista Soviética? 43	
3.2	Pistrak e a escola do trabalho.....	44
3.3	O Trabalho na Escola Comuna de 1920-1923.....	48
3.4	O Ensino na Escola Comuna 1920-1923.....	50
3.5	A Auto-gestão na Escola Comuna de 1920-1923 .....	52
<b>4</b> .....	<b>POR QUE CONCLUIR?</b> .....	55
	Referências .....	59

## INTRODUÇÃO – REENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA

Ao iniciar esse estudo procurei<sup>1</sup> através de leituras responder as minhas indagações a partir do cotidiano social e acadêmico vivido. Busquei então, entender por onde caminhar a pesquisa para tratar na sua essência das concepções da Educação do Campo, e, portanto, tecer diálogos acerca das pedagogias que sustentam a base epistemológica da Educação do Campo. A pesquisa intitulada **Reflexões Teórico- Metodológicas Acerca da Pedagogia Socialista Soviética Para a Educação do Campo**, tem por objetivo geral realizar um debate teórico sobre a base epistemológica da Educação do Campo, em especial a Pedagogia Socialista<sup>2</sup>, e como específico traz a Educação Popular como raiz do movimento nacional da Educação do Campo. E, tem como questionamento central: como a Pedagogia Socialista Soviética promove novas formas de resistência para a Educação do Campo, atravessadas pelo trabalho enquanto princípio educativo?

A defesa desse estudo aparece como uma potencialidade de reflexão que proporcionará novos caminhos a serem descobertos por mim, enquanto sujeito social/coletivo/pesquisador. Destaco essa referência de ser social, pois pertenço as massas populares da sociedade, necessito das outras pessoas para obter uma visão de mundo e não vivo isoladamente, pertenço ao coletivo humano e também sou um pesquisador. E nesse sentido, Caldart in Caldart et al (2012, p. 548), traz que o sujeito social coletivo “[...] se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e, portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo. [...]”. E as teorias dão alicerce para a fundamentação de conceitos epistemológicos a partir da defesa de uma sociedade humana livre do sistema capitalista, da opressão e das desigualdades.

Dito isso, minha trajetória acadêmica importa pelas lutas sociais que conforme a referenciada autora, “essas são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva pelas próprias pessoas envolvidas na situação. [...] (Idem, p. 549). Assim, como sou herdeiro da classe popular e trabalhadora caminho nessa perspectiva de dias melhores na busca

---

<sup>1</sup> O uso da primeira pessoa do singular na introdução dessa pesquisa se justifica pela opção em registrar a inserção do graduando/pesquisador e sua relação com o objeto de pesquisa.

<sup>2</sup> O termo “Socialista” aqui refere às leituras das obras influentes na estruturação da Educação na Rússia após a Revolução Russa e a Primeira Guerra Mundial, portando, tendo o estudo como foco a experiência russa.

e defesa dos direitos que constitui o ser humano. E a minha trajetória educacional formal e não formal em muitos dos passos que dei, estava presente a instituição escolar que como modelo de prática de ensino visava a formação do indivíduo para o exercício à serviço do mercado de trabalho como mão de obra barata.

Para melhor interlocução apresento: Quem sou eu? E qual é o meu lugar de fala? Sou natural de Castro Alves, um dos 13 filhos do casal José Oliveira Barreto e Honorina Alves Barreto, irmão de (Edna, Eliana, Fernando, Juvenal, Luís<sup>3</sup>, Manuel, Maria, Marilene, Sandra, Valfredo, Valdir e Valmir). Estar na universidade não foi fácil, e não é! Durante esses quatro anos, apenas eu, Maria e Fernando acessamos o ensino superior. Já meus outros irmãos foram para os grandes centros em busca de um emprego, com frágil formação profissional, após concluírem os três últimos anos do ensino básico.

Desde os primeiros anos de secundarista pensei em futuramente investir em uma carreira profissional. Queria desde cedo, concluir o ensino básico e progredir numa carreira superior. E, até o momento a vontade é uma realidade. O meu processo de escolarização e alfabetização se deu em um dos distritos denominado Petim, no município de Castro Alves-BA. Nesse distrito, com pouco mais que 500 pessoas, existia a escolarização (pré, posteriormente alfa, primeira série primária, segunda série primária, terceira série primária e quarta série primária). Logo, após a conclusão do primário fui direcionado ao ensino do ginásio (quinta a oitava série) como assim era denominado.

Concluí a etapa do ensino fundamental aos quatorze anos, ingressei em 2010 no primeiro ano do ensino médio e em 2013 concluí a etapa da educação básica. Nunca contestei o aprendizado e os métodos de ensino, achava não condizente com a minha realidade o que tornava muitas vezes um massacre ir à escola. Queria o mais rápido possível passar daquelas etapas de aprendizagem. Assim ingressei no ensino médio em 2010, e o ensino desde então tinha objetivo de formação do indivíduo para o mercado de trabalho, e, eu desconhecia os casos de sujeitos emancipados após aquela formação.

No período do ensino fundamental, como aluno de região rural, não atentava com uma visão crítica para os métodos de escolarização. Percebi adiante, na universidade, principalmente no curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias, do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

<sup>3</sup> In memorian

(UFRB), pois a partir da visão orientada pelas teorias lidas, atualmente reflito que o meu processo de escolarização foi pautado na (educação bancária) postulada por Paulo Freire.

No segundo semestre do ano de 2013, final do último ano de ensino médio, ingressei num cursinho preparatório oferecido pela UFRB em parceria com o governo do estado da Bahia, denominando de Universidade Para Todos (UPT). Nesse curso preparatório para o exame de admissão numa universidade, conheci pessoas importantes, e uma dessas pessoas foi a Coordenadora do cursinho UPT, pois ela demonstrou assim como os professores do preparativo vestibular um enorme apoio.

Durante esse período, de estudo de manhã e à noite, com conhecimento, obtive êxito no processo seletivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação nas áreas de Ciências Agrárias na cidade de Amargosa. Fiz a prova em Amargosa com opção de curso para a mesma cidade, para confessar, mesmo sendo de zona rural, eu não tinha conhecimento do curso em Educação do Campo. Mas, eu sabia que tinha que penetrar naquele espaço (a universidade), então havia em mim o sentimento de pertencimento do ambiente acadêmico e com a Educação do Campo, pois quando passei para cursar na UFRB, exclamei, “vou cursar! ”.

Durante esse caminhar, passei por diversos lugares, conheci várias pessoas e tudo se juntou à minha visão de mundo. Quero destacar que a atual trajetória no Programa de Educação Tutorial (PET) Educação e Sustentabilidade contribuiu e contribui fortemente no processo de defesa da perspectiva de mundo melhor e mais humano. Pois além de estar com colegas de outros cursos, fazendo valer a formação interdisciplinar na defesa de um mundo melhor e justo, sendo eu sujeito político e social, o programa fortaleceu/fortalece o meu ponto de vista sobre a sociedade humana e consciente do meio que inserido estou.

Dito isto, esse estudo se justifica academicamente pela importância de uma pesquisa bibliográfica que dê suporte teórico-referencial e trace reflexões com vistas para ampliação dos estudos, proporcionando novos caminhos que darão subsídio no curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias. Pois, a academia não pode perder de vista o debate e as discussões referentes a luta de classes que conforme Marx e Engels (1999, p. 8) ontologicamente “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes”. E essa luta de classe se destaca “[...] em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado”. E conforme Lênin (1918) essa luta se remete as posições de enfrentamento da classe oprimida em

lutar por sua libertação e da classe opressora por perseguir e oprimir através da alienação das pessoas que depende do ponto de vista fisiológico de sua força de trabalho para sobreviver. Nesse sentido, do ponto de vista pessoal, o estudo se justifica, porque, essas reflexões teóricas levam às explicações das indagações surgidas no meu percurso social e acadêmico, sendo eu ser humano submetido ao processo de opressão e pertencente à classe popular.

Desta forma o debate das contribuições da Pedagogia Socialista Soviética como educação libertadora que supera as lógicas e/ou modelos de educação bancários e alienantes que em Freire (1987) são teorizados como a condição que os educandos (estudantes) são “vasilhas”, e esses serão “[...] recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão”. Diante dessa perspectiva podemos conceber a educação como um ato que aliena e liberta.

No ano de 2016 na divisão de temas para apresentação de um seminário em um dos componentes da grade curricular do curso, me identifiquei com o estudo sobre “Distribuição de Riquezas”, desde este dia estava ciente que queria estudar a desigualdade social no Brasil e a relação da concentração de riquezas. Vi no estudo acerca da *Concentração de Riqueza*, principalmente no Relatório “Uma Economia para o 1%” de 2016 da OXFAM<sup>4</sup>, a crescente, acentuada e quão grande a desigualdade se encontra no Brasil e no mundo. Mas infelizmente não foi possível alargar esse debate por falta do aprofundamento teórico e de orientação de um profissional na linha de pesquisa. Logo adiante, e, com a bagagem teórica que eu vinha selecionando, compreendi que a sociedade é influenciada cotidianamente por ideologia de pensamento. Então, foi também a partir desse dia que resolvi propor um debate teórico conceitual com foco na base filosófica do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias no Centro de Formação de Professores-CFP-UFRB, Amargosa-BA.

Na esteira das categorias fundantes da pesquisa compreendo que o estudo de uma sociedade economicamente desigual, me faz refletir, enquanto ser político por existência e pertencente a classe trabalhadora, a profunda desigualdade social existente no Brasil e no mundo. Mas, claro, que o objeto de estudo, não é falar da concentração de riqueza ou desigualdade mundial, contudo é impossível dar profundidade a uma pesquisa que se alinha à

---

<sup>4</sup> A OXFAM é uma confederação internacional formada por 17 organizações não-governamentais internacionais que realizam trabalho humanitário em 90 países. Seu lema é “trabalhar com os outros para combater a pobreza e o sofrimento.

teoria crítica e contra hegemônica descartando as consequências de um país que vive sob a égide do capital.

Nessa pesquisa, autores/as contemporâneos/as como Mônica Castagna Molina, Roseli Salete Caldart, Paulo Reglus Neves Freire, Miguel Gonzalez Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Conceição Paludo entre outros, dão suporte ao debate da concepção da Educação do Campo e a Educação Popular. Do ponto de vista dos teóricos clássicos, temos Moisey Mikhaylovich Pistrak, com suas contribuições na Pedagogia Socialista Soviética e no debate da escola com ênfase no *trabalho como princípio educativo*<sup>5</sup>.

E considerando que há alienação pela educação, nesse sentido a alienação do trabalho não é uma invenção a partir de Marx. Ela é real! Minha situação ao ter trabalhado na fábrica de ração animal como diarista<sup>6</sup> por um mês no distrito de Petim-Ba é um depoimento. Obtive nessa trajetória a reflexão sobre o trabalho alienando na produção fabril e a importância do conhecimento dialético da luta de classe nos dias de hoje.

Diante disso reflito com Lessa e Tonet (2011, p. 93-100) que o aparecimento a divisão de classes, entre a trabalhadora e a classe burguesa, no modelo atual de produção econômica é responsável por transformar a natureza, sobretudo a exploração da classe trabalhadora sendo expropriada pela classe dominante (burgueses). E na minha posição de trabalhador na fábrica eu refletia e reflito a tônica da exploração por vias do trabalho produtivo. E, portanto, no modelo de sociedade capitalista a subsistência é imprescindível, haja vista que a reprodução de toda e qualquer sociedade pautada na exploração é consequentemente o enriquecimento da classe dominante. E esse enriquecimento de que o autor acima menciona, colocada pelo novo modelo econômico, na prática era o cálculo que eu fazia quando em casa estava, após longa a jornada de trabalho na fábrica. E eu pensava, o dia de trabalho na fábrica representado pelo valor pago não vale a pena, o trabalho assalariado na produção é muito desumano, pois o meu turno, em um dia, produz no mínimo 60 toneladas de ração, e se considerado três turnos, é muito dinheiro acumulado nas mãos dos donos da produção!

---

<sup>5</sup> Caldart in Caldart et al (2012, p. 549) et al destaca que o trabalho como princípio educativo é a base de constituição da práxis, como totalidade formadora do ser humano.

<sup>6</sup> Esse termo “Diarista”, uso como significado da ação de um operário que trabalha por dia e recebe o valor pago por aquele serviço, em sua maioria o valor pago pode ser feito no final da semana ou no final do dia. Em meu caso trabalhei e recebi o valor de 40 reais/dia, totalizando um montante no final da semana. Esse contrato de era feito apenas com um cadastro de documentação na indústria e não tinha direitos legislativos via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), pois em casos de acidentes a empresa não custearia.

Assim, para Lessa e Tonet (2011, p. 93-100) como uma besta, o ser humano entra no processo de trabalho e executa a produção por hora e cada hora é paga sob forma de moeda/salário e o trabalhador nesse sistema vale o que recebe. E essa exploração é desumana, e, os momentos longe da produção fabril, resta as funções biológicas (dormir, se alimentar etc.) que na verdade é a parte humana, pois o tempo de exploração trata o humano como não humano.

Esse artifício de execução da força de trabalho é a essência da alienação da sociedade capitalista. Esse modelo de produção baseado na exploração da força do homem condiciona o mesmo a uma mercadoria; e, como mercadoria é coisa e não gente, a desumanidade desse tratamento não poderia ser maior. Contudo, o trabalhador sabe que, para o sistema capitalista, o seu valor é aquele expresso no seu contracheque e que, em outro emprego, ele receberia mais ou menos a mesma coisa sendo essa, a lógica da ilusão que decorre a alienação e toda a desumanidade (Idem, p. 93-100).

Nesse sentido, o estudo apresenta uma corrente teórica crítica que evoca o modelo de educação na perspectiva da libertação do ser humano, para além da relação de exploração. E traz à tona nesse estudo autores clássicos que contextualizam a realidade da sociedade e a luta de classes com vistas à mudança social, na perspectiva da formação, tanto libertadora, quanto socialista.

No que se refere as categorias conceituais, a pesquisa toma a **Educação Popular** enquanto raiz da Educação do Campo. Nos escritos de Brandão e Assumpção (2009, p. 85-86) na trajetória histórica do Brasil surgiram inúmeras interpretações e atribuições dadas a educação popular, mas a ideia mais difundida entre nós é que insiste em associá-la a um trabalho pedagógico multivariado, realizado de preferência por setores mobilizados da sociedade civil, sendo o espaço dentro e fora do âmbito da escola e tendo como seu sujeito preferencial membros das classes subalternas.

O mesmo autor destaca também, que a educação popular carrega a vertente de preparação das classes populares para a transformação social decorrente de uma alternativa socialista para a superação à sociedade capitalista. A educação popular é um instrumento cultural, destinado a elevar de maneira justa e não-supletiva a qualidade de vida das pessoas e das famílias excluídas, a começar pela oferta de um tipo de educação que instaure nele a plenitude da *pessoa cidadã* (Idem, 2009, p. 85 - 86).

Do ponto de vista da categoria **Educação do Campo**, em Caldart in Caldart et al (2012, p. 257), essa

[...] nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

E, tanto a Educação Popular, quanto a Educação do Campo são atravessadas pela categoria *trabalho*, desta forma à luz da concepção de Pistrak (2009; 2011), o trabalho é o “eixo central da vida” (PISTRAK, 2009, p. 35). E a referente pesquisa tem como raiz, a Educação Popular e a Educação do Campo embasada no trabalho como princípio educativo, visto que o mesmo tem um conceito polissêmico, e, em Pistrak (2009;2011) o trabalho toma vertente de princípio educativo, quando parte da ação real de um problema para superação do mesmo. E para superar as relações inumana de exploração no capitalismo<sup>7</sup>, o trabalho na vertente educativa se alarga para além da prática material, ou seja, se estende como uma ação concreta para a transformação na sociedade, amparado no princípio de coletividade e não no de escravidão/alienação.

Do ponto de vista do percurso metodológico a pesquisa é pautada nos estudos de Gil (2002), Marconi e Lakatos (2003) e na inferência reflexiva. Para organização da pesquisa, o estudo bibliográfico adota algumas etapas que conforme os autores Gil (2002, p. 59-60); Marconi; Lakatos (2003, p. 43) são comuns: (1) escolha do tema; (2) levantamento bibliográfico preliminar; (3) formulação do problema; (4) elaboração do plano provisório do assunto; (5) busca das fontes; (6) leitura do material: exploratória, seletiva, analítica, interpretativa; (7) fichamento; (8) organização lógica do assunto e (9) redação do texto. Essas etapas organizam a pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilitam ao pesquisador uma inferência e posteriormente uma melhor condição do que se pretende passar ao leitor.

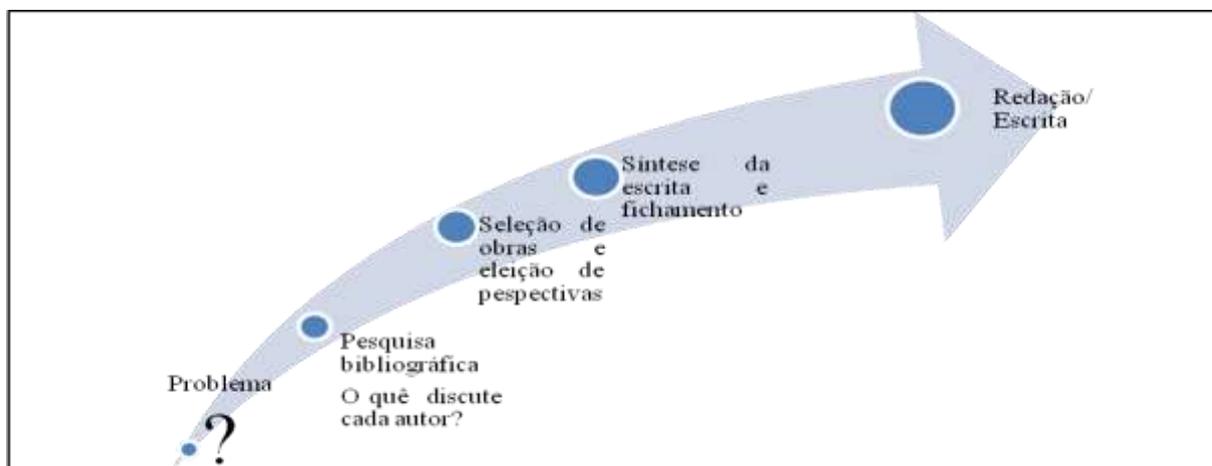
A pesquisa bibliográfica tem como vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002, p. 46). Assim sendo, esse trabalho monográfico apresenta as etapas

---

<sup>7</sup> O capitalismo é um modo de produção direcionado à incessante produção de mais valor, assentado na exploração do trabalho. No entanto, em alguns momentos essa produção encontra-se obliterada ou em regressão, tais períodos são denominados de crises, que correspondem a momentos de ajustes necessários para que o capital continue sua reprodução ampliada (BAHNIUK, 2015, p. 51).

fundamentais que estruturam e organizaram o esboço bibliográfico em destaque, conforme a Figura nº 1.

**Figura 01** Etapas da referida pesquisa bibliográfica



Fonte: Adaptação de GIL (2002)

Para a localização de materiais bibliográficos utilizados nessa pesquisa, foram consultados livros (Dicionário da Educação do Campo; A escola-Comuna; Fundamentos da Escola do Trabalho; O Estado e a Revolução, dentre outros), artigos, banco de teses e monografias e o site Arquivo Marxista na Internet (MIA). Portanto, Gil (2002, p. 68) coloca que

[...] o local privilegiado para a localização das fontes bibliográficas tem sido a biblioteca. No entanto, em virtude da ampla disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico, assume grande importância a pesquisa feita por meio de bases de dados e sistemas de busca, que também serão considerados aqui.

Além do método de estudo, e das etapas realizadas, são feitas inferências dos conceitos a partir das categorias: **O Trabalho na Escola; O Ensino e A Auto-gestão**. A última etapa de uma pesquisa bibliográfica é constituída pela redação do relatório. Não há regras fixas acerca do procedimento a ser adotado nesta etapa, pois depende em boa parte do estilo de seu autor. Há, no entanto, alguns aspectos relativos à estruturação do texto, estilo e aspectos gráficos que precisam ser considerados [...] (GIL, 2002, p. 85)

Dito isso, o presente trabalho monográfico se divide em capítulos, quais sejam: Capítulo I - **Educação Popular e Educação do Campo** que trata do conceito e apresenta um breve histórico da Educação Popular e da Educação do Campo. No Capítulo II – **O Que**

**Antecede À Revolução Russa De 1917: Rússia Absolutista E As Revoluções Proletárias** apresenta-se um breve histórico do contexto social que precede a Revolução da Rússia, e, menciona reflexões acerca do movimento operário, o período que antecede a revolução, o império russo e a luta de classe. No Capítulo III – **A revolução de 1917 e a Implantação da Pedagogia Socialista Soviética** apresenta as abordagens teóricas da luta pela Revolução Russa de Outubro de 1917 a partir de um novo modelo de Educação para superação das desigualdades e da opressão. Ainda nesse capítulo, enfatiza as ideias de Pistrak (2009; 2011) para a educação russa a partir da ditadura do proletariado. E, por fim, apresenta as inferências reflexiva nas categorias levantadas a partir da obra selecionada “Fundamentos da Escola do Trabalho”.

Por fim, a concepção de Educação Socialista Soviética, Educação Popular e do Campo, se fundamentam ideologicamente na perspectiva da educação humana<sup>8</sup> que contrapõe a lógica de educação bancária<sup>9</sup>. Rebatendo e se contrapondo as fundamentações filosóficas e a perspectiva ideológica de sociedade desigual. Por fim, a linha de pensamento tencionada, apresentada pelas ideias e princípios que integram a base de uma sociedade humanizadora e liberta da opressão, faz refletir a esperança da transformação social.

---

<sup>8</sup> A educação humanizadora ou libertadora em Freire (1987) “[...] não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos [...]. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade.

<sup>9</sup> Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. A educação bancária apresenta uma relação educador/educando meramente mercadológica e os estudantes são condicionados a coisas e não como humanos”. Enfim, podemos interpretar pelo que Freire (1987) coloca, que na concepção de educação bancária, o educador é a boca e o educando apenas a orelha e o processo apresentam relação de opressão, de domínio, de dominador e de dominado, apenas ouvir, ou, apenas falar é uma situação de opressão.

## 1 CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

*“Educação não muda o mundo, a Educação muda pessoas e pessoas transformam o mundo”*

*Paulo Freire*

O que é Educação? Educação. [. Do lat. *Educatione*. ] *S. F.* 1 . Ato ou efeito de educar- (se).  
2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social: *educação da juventude; educação de adultos; educação de excepcionais*. [...] (FERREIRA, 2004, p. 714).

Conforme Saviani (1984) numa vertente teórica, temos ela como um fenômeno próprio dos seres humanos, pois o ser humano usa-a para transformação do meio ao qual vive. E, segundo ele, as categorias “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152), pois, tomemos a Educação também como uma forma de trabalho.

Traçando reflexões sobre o histórico da educação no Brasil, remete-se que esta não se constituiu como direito acessível a todos. Visto que, com a institucionalização do primeiro regime social republicano, a política de educação como direito/acesso se distanciava de vários grupos sociais, principalmente, aos índios e povos negros, na maior parte, grupos camponeses. Tendo em vista que a escola<sup>10</sup> no período colonial era apenas um instrumento que beneficiava a coroa portuguesa, o mesmo aconteceu após o fim do império. Esta beneficiava a quem sempre esteve no poder. E, a exclusão dos povos do campo de acessarem o sistema educacional brasileiro (o saber sistematizado), tanto ontem como hoje, ainda é uma realidade.

Na terceira década do século XX, por forte pressão de movimentos da educação, especificamente em 1932, quando foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é que as ações referentes a educação apresentam intuito de sugerir rumos às políticas públicas de educação e organização da democratização do conhecimento por vias do acesso à escola. Adiante, com a crescente economia e industrialização nos anos 40, a perspectiva da escola enquanto espaço de sistematização do saber traçou objetivos em especialização técnica, e as políticas educacionais do campo e da cidade se estruturaram de forma desiguais (HENRIQUES et al, 2007, p. 10). O que evidencia aí um descaso com as especificidades dos sujeitos que habitam os espaços não urbanos.

---

<sup>10</sup> Conforme Saviani (1984) a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

Assim, a educação escolar no Brasil veio numa vertente de imposição e homogeneização para implantação da lógica de sociedade baseada no consumo, visando uma formação técnica e instrumental de sujeitos profissionais para o mercado de trabalho por conta da forte industrialização e urbanização. O modelo educacional não considerava as especificidades dos diversos grupos e as políticas de acesso à escolarização para o trabalho, deixando de lado os povos do campo como um grupo específico da sociedade brasileira.

Como direito que deve ser assegurado a todos pelo Estado, Haddad in Caldart et al (2012, p. 215) adverte que

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, [...].

Por ser um direito universal de todos grupos sociais, esse direito foi negado aos que sempre estiveram às margens da condição de ser, e, viveram/vivem até hoje como exploradas. Pois faz parte das ideias da classe dominante a negação de direitos, e, em Freire (2001, n. p.) “[...] a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente a ocultação de verdades [...]”. E essa ocultação é uma ferramenta de controle e produção de conflitos e desigualdades, tal como a própria negação do sujeito enquanto ser de direito.

E a educação é uma das ferramentas essenciais para enfrentamento contra a lógica de dominação, e, dentro do seu amplo conceito, a escola aparece como espaço de sistematização do saber na sociedade moderna. Pois ela eleva a mudança e transformação, e, sem a escolarização, inúmeras implicações na existência humana irão surgir, tangendo majoritariamente o acesso aos direitos. Portanto sem acesso ao saber sistematizado e ao próprio conhecimento as pessoas são inviabilizadas de acessarem outros direitos.

Considerando a educação como um processo responsável pela transformação do homem na sociedade com o passar do tempo. Como há diversos processo de educação, Haddad in Caldart et al (2012, p. 215-216) destaca que que esses “começam com o nascimento e terminam apenas com a morte”, pois “[...] permeiam a vida das pessoas” e “[...] nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social”.

E, além de garantir o bem-estar como foi colocado pelo autor, o mesmo defende que as “[...] pessoas que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois tem melhores condições de realizar e defender os outros

direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.)” (Idem, p. 215-216). Mas, caso esses processos educativos desfavoreçam a sua cultura, a sua identidade e a especificidade como grupo social, o direito de simples acesso a uma educação sistematizada, propiciará o não reconhecimento como cidadãos.

O mesmo autor corrobora com a reflexão e ressalta ainda que a educação escolar é uma base que contribui para que as pessoas acessem e se constituam como sujeitos de direito, pois “[...] ela possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-los, quanto no de desfrutá-los e atualmente uma pessoa que nunca frequentou a escola tem maiores dificuldades em realizar o direito ao trabalho, por exemplo” (Idem, p. 216).

Entendendo o que é educação em seu sentido amplo, então, para que serve a educação? Só serve para acesso aos direitos? Tomamos como resposta, que essa muda, transforma, (re)forma a criança, o ser humano, a sociedade, e posteriormente a natureza enquanto espaço sócio geográfico. Enfim, a educação tratada neste estudo está amparada na perspectiva da humanização, ao qual nasce das lutas por mudanças na estrutura política, econômica e social. E ela muda as pessoas, assegurando também o seu direito de ser enquanto humano, se contrapondo as injúrias sociais e as desigualdades desumanas.

No entanto, vista historicamente como uma ferramenta a serviço da classe dominante,

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1981, n. p.).

Mas se tratando como um direito de todos seres humanos, o que a impede de se efetivar? Seguindo a linha de reflexão, remetemos, portanto, como foi dito, que a educação foi negada historicamente aos povos marginalizados socialmente a partir do aprisionamento nas mãos do estado burguês ou de um estado que minimiza os direitos dos que menos tiveram, em favor da manutenção da ordem de exploração. Como concepção desse estado temos em Lênin (1918) que se o estado é um poder de repressão de uma classe sobre outra, ou outras, logo a concepção de estado burguês nada mais é que o poder da burguesia sobre as outras classes oprimidas. E atualmente o estado burguês em parceria com os organismos capitalistas como o plano internacional, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros (MARTINS; NEVES in CALDART et al, 2012, p. 539), considera as

peças sujeitos submissos à ordem. E, é por isso que no histórico da educação, os detentores do poder se mantiveram a frente do Estado para implantação da Pedagogia do Capital.

Nesse ponto de vista, compreendemos a Pedagogia do Capital como um conjunto estratégias de dominação criada pelos intelectuais capitalista, organismos nacionais e internacionais, a fim de obter a manutenção do sistema capitalista por meio de planos e políticas educacionais de governos neoliberais (Idem, p. 538- 539).

Se pelo que foi colocado acima a partir dos autores, refletimos que a educação é uma ferramenta que está a serviço do sistema de dominação, exploração e alienação, em Freire (1989, n. p.) ela também serve como instrumento de libertação dos homens, pois “[...] modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais”. Dessa forma, ressalta-se a educação enquanto instrumento para a libertação dos homens. Ela apresenta papel social de transformação do desumano em humano. E tanto a Educação Popular, como a Educação do Campo e a Pedagogia Socialista Soviética (PSS)<sup>11</sup> tratam de uma/da possibilidade de uma sociedade baseada no paradigma humano, influenciando no processo de consciência que liberta o homem enquanto ser social para pensar uma sociedade socialista e mais democrática.

Em Freire (1987, n. p.) “A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem”. E, “como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história como movimento, como luta” (FREIRE, 2001 n. p.). E qual a relação do trabalho com a educação? No entanto, com a reprodução da vida, o trabalho apresenta importante papel, quando entra como suporte da educação em sua essência material e imaterial. Pois, assim a educação caracteriza as diversas relações de trabalho existentes no mundo. E historicamente até hoje, o trabalho, é um meio pelo qual o ser humano transforma a natureza e neste processo transforma a si mesmo, criando a partir desta intervenção os meios de que necessita para sobreviver. E como conceito em Marx, o trabalho pode ser definido como uma

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (Marx, 1983, apud TUMOLO, 2005, p. 248)

---

<sup>11</sup> Sobre a PSS, apresenta-se no capítulo III algumas reflexões.

Portanto, podemos compreender a partir do sobredito conceito do trabalho que este é uma atividade da vida em sociedade e em sua totalidade é orientado por uma atividade de pensamento. Desta forma, o conceito de trabalho tem relação intrínseca com a educação, pode ser entendido a partir de duas vertentes pedagógicas. A primeira é a partir das necessidades de reprodução do capital em uma sociedade capitalista, quando há oferta da educação para a mão de obra das empresas, educando para a disciplina e adaptação as formas de exploração e funções úteis à produção do mercado. A segunda vertente trata o trabalho a partir da necessidade dos trabalhadores, entendendo-o aí para além do serviço laboral, admitindo o trabalho como fundamento do ser social, criando condição essencial para transformação da natureza, para produção de cultura, dos meios de sobrevivência de que necessitamos para viver. Assim, nessa segunda vertente a educação, infere na compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA, in CALDART et al, 2012, p. 750).

E, no entanto, a perspectiva de educação libertadora, supera a perspectiva do modelo tradicional, bancário e capitalista. Pois, tem a essência dos valores de humanidade e se vira contra os valores de manipulação e de preservação de uma cultura racista e de exploração do homem pelo homem, e do homem sobre os recursos naturais.

Sendo assim, pelo amplo conceito de educação apresentado, e sua serventia ontologicamente, a vertente da educação popular se encarrega pela luta, resistência e se contrapõe ao movimento de exploração do homem pelo homem, e, do homem sobre a natureza. Dessa forma, do que foi refletido sobre a educação, e como esta tem importância no fundamento de uma sociedade, a educação popular em seu processo histórico representa uma das formas de acesso ao direito que há muito tempo foi negado aos povos explorados, visto que, ela representa uma contrapartida às práticas desumanas da pedagogia do capital.

### 1.1 HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO POPULAR

Dito isso, o histórico da Educação Popular é marcado como um caminho de transformação social da realidade desigual do Brasil a partir dos meados do século XX. E, o que referenda a Educação Popular em seu nascimento é um forte movimento de grupos sociais por acesso ao direito do saber e transformação da sociedade. Nesse sentido Moura e Zucchetti (2010, p. 633) corroboram destacando que

Historicamente, a realidade brasileira – caracterizada pela desigual distribuição de renda – produziu um contexto de marginalização e exclusão sociais cuja solução, necessariamente, passa pela instauração de uma nova ordem social que demanda tempo e investimentos. A fim de amenizar essa

situação, tradicionalmente, inúmeras entidades e órgãos governamentais ou não, laicos ou confectionais, têm buscado implementar intervenções alternativas baseadas em práticas educativas. Em geral, trata-se de propostas engajadas, ao menos discursivamente, em projetos de transformação social que, geralmente, se desenvolvem no âmbito do que poderíamos chamar uma educação no e do campo social.

Assim, as autoras enfatizam que as experiências de práticas educativas não escolares nasceram do reflexo dessas disparidades. E para amenizar o panorama da desigual distribuição econômica, várias alternativas se destacam, e, dentre elas, a Educação Popular que apresenta em sua essência protagonismo dos movimentos por acesso à educação. E em Gadotti (2012, p. 22) compreendemos a educação popular como

[...] um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares. Sem perder seus princípios, a educação popular vem se reinventando hoje, incorporando as conquistas das novas tecnologias, retomando velhos temas e incorporando outros: o tema das migrações, da diversidade, o lúdico, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a intertransculturalidade, a questão de gênero, idade, etnia, sexualidade, desenvolvimento local, emprego e renda... mantendo-se sempre fiel à leitura do mundo das novas conjunturas.

Nas décadas de 50-60 houve um intenso processo de mobilização popular, marcado por iniciativas de Educação Popular em diversas regiões do Brasil. Neste contexto podemos citar o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura da UNE, as experiências de alfabetização popular nos Círculos de Cultura, e as iniciativas de organizações populares que fortemente ligavam a educação ao polo da política, da luta e conquista de direitos em um cenário de profundas desigualdades. No entanto,

Em 1964, com a instauração do governo militar, as organizações voltadas para a mobilização política da sociedade civil – entre elas o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960 em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes em 1961 e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil – sofreram um pesado processo de repressão política e policial. Essa repressão resultou na desarticulação e na suspensão de muitas dessas iniciativas (HENRIQUES et al, 2007, p.11).

Apesar dessa sofrida retaliação, a Educação Popular se ergue na década de 80, acompanhada da ascensão de lutas populares deste período, marcado pelas lutas pela redemocratização do país, da luta pelo fim da ditadura militar e por eleições diretas, retomando assim o vínculo histórico entre educação e política, como em anos anteriores. Atualmente o que a caracteriza segundo Brandão e Assumpção (2009, p. 86 - 87) é o seu esforço em recuperar

como novidade a tradição pedagógica de um trabalho fundado em, pelo menos quatro pontos: a) Mundo melhor mais justo e mais humano; b) direito a esta mudança; c) lugar não absoluto e possibilidade de construção do mundo em que vive com ações sociais; d) acesso ao direito aos bens da vida e aos bens do saber, e, que a cultura seja também uma forma de ação para construção dos projetos sociais.

Portanto, a prática de Educação Popular é marcada por um forte vínculo com o polo do trabalho, na relação capital X trabalho, sobretudo por defender que as necessidades e direitos dos trabalhadores, de acesso à educação, a saúde, a condições de trabalho dignas, sejam garantidas. Além das necessidades imediatas destes trabalhadores, a Educação Popular preocupa-se com a formação política destes, com o nível de consciência dos trabalhadores, para que a partir da luta por necessidades básicas, por direitos fundamentais seja possível a contestação deste modelo de sociedade baseado na desigualdade de renda, e conseqüentemente de acesso a bens e serviços.

Paludo in Caldart et al (2012, p. 281) contribui nesse debate quando reflete que a Educação Popular é concebida como um conjunto de teorias e práticas educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estão a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural.

De tal modo, a Educação Popular, desde seu nascimento até os dias atuais, compõe um conjunto de ideias e disputas. A referida autora destaca que ela nasce e constitui-se como “Pedagogia do oprimido”. E tem enquanto protagonistas da luta pela garantia desse espaço de inclusão vinculada ao processo de organização e protagonismo, os trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social, dos grupos sociais caracterizados como oprimidos, explorados, marginalizados socialmente, economicamente, culturalmente e politicamente, enfim, excluídos da sociedade. Nesse sentido, é a partir dessa marginalidade social que a vertente da Educação do Campo tem sua materialidade histórica na raiz da educação popular. Pois a Educação do Campo vem, portanto, da perspectiva educacional

[...] identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. Essa é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, [...]. (CALDART et al, 2010 *apud* PALUDO in CALDART et al, 2012, p. 283).

A Educação do Campo dialoga com a Educação Popular, sobretudo, por sua materialidade histórica, e Brandão e Assumpção (2009, p. 97) destaca que a Educação Popular intenciona a concepção de “construção da autonomia dos sujeitos oprimidos” e tem a ação “em diversos espaços: escolas populares, movimentos e projetos sociais populares, pastorais sociais, ONGs, associações, sindicatos etc”.

Além do mais, ela tem sua origem na forma como decorre o modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, visto que esse sistema remete a luta de classes dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos e na luta pela construção de uma nova ordem social (PALUDO in CALDART et al 2012, p. 281).

Nesse sentido, a concepção de Educação Popular, nasce para/da e com a classe trabalhadora, classe essa oprimida e muitas vezes destituída do direito humano de acesso do saber. E tem por objetivo transformar o cenário da opressão, assim como a Pedagogia Socialista e a Educação do Campo,

A educação popular se volta contra o fundamento do modelo de sociedade, de práticas sociais associadas ao trabalho e ao capital, e de pessoas submetidas a uma tal vida e adequadas a uma tal lógica de trocas de bens, de serviços, de sentidos mercadológicos (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 95).

Desta forma, as perspectivas de educação transformadoras, são pensadas como ação para preservar valores humanos, e, em Freire (2001, n. p.) a vertente da educação popular tem forte relação com a educação pública e inclusão daqueles sujeitos que sempre tiveram/tem os direitos negados, pois a Educação Popular

[...] se constitui como um *nadar contra a correnteza* é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. [...] é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática (FREIRE, 2001, n. p.).

E, por fim, a concepção de Educação Popular presente no Brasil como específica de um público

[...] indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao

mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação (PALUDO, in CALDART et al, 2012, p. 284).

Assim sendo, nesse processo de luta por um mundo melhor, humano e inclusivo, a Educação Popular influi diretamente na Educação do Campo, quando se coadunam contrapondo-se ao modelo de classe dominante e a lógica de sociedade vertical, capitalista e homogênea.

## 1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO E PRINCÍPIOS

Assim como a Educação Popular, a Educação do Campo vai se firmando como experiência de enfrentamento ao sistema capitalista. Conforme Martins (2013, p. 181) a Educação do Campo é oriunda dos movimentos sociais, e é desse vínculo que a compreendemos como movimento social. Porque ela nasce e se organiza em busca dos direitos dos sujeitos do campo enquanto movimento, estando ligada umbilicalmente às classes populares.

A expressão Educação do Campo nasce, como *Educação Básica do Campo* dentro da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, sediada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. E tem denominação de *Educação do Campo* a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, sendo reafirmada posteriormente na II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART in CALDART et al, 2012, p. 257-258).

Seguindo uma vertente de movimento de luta, que se contrapõe a lógica de sociedade verticalizada, a Educação do Campo tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito a sua concepção. Logo, os sujeitos que mais marcam protagonismo nessa discussão são os movimentos sociais presentes no espaço agrário do país. Um destes movimentos é o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que tem proposto uma nova forma de educar a fração da classe trabalhadora que habita no espaço campestre brasileiro, através de conteúdo específico para o meio rural (NETO; BEZERRA, 2011, p. 93-104).

A Educação do Campo então, nasce primeiramente da tentativa de “articulação” por um projeto de Educação do Campo, o que mais tarde procedeu-se ao “Movimento por uma Educação do Campo” no âmbito da Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) realizada em Brasília, no mês de julho de 1997, protagonizada pelo MST, em conjunto com a Universidade de Brasília (UNB), Confederação Nacional do Bispos do Brasil (CNBB) e O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). E o último momento da conferência

resulta na criação do Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Idem, p. 93-104).

Nessa linha de pensamento, Lunas e Rocha (2010, p. 17), destacam que a efervescente demanda pela melhoria da educação e do sistema social no Brasil é resultante das mobilizações dos coletivos, organizações da sociedade civil, representada pelos movimentos sociais e sindicais protagonistas nessa articulação e da construção das bandeiras de luta, entre elas a bandeira do direito à Educação do Campo.

Dentre os movimentos que compõem apoio a Educação do Campo, o MST, indubitavelmente, se destaca, mas há outros coletivos sociais que configuram protagonismo, como as Redes regionais ou locais, que assumem características de movimentos sociais, como a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFARs), a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF) (MARTINS, 2013, p. 183).

Dito isso, a Educação do Campo tem sua essência na Educação Popular, na luta pela terra, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, prezando pelo princípio de contraposição ao projeto de vida baseado no capitalismo. No entanto, reafirmando mais uma vez, a expressão Educação do Campo toma sentido conceitual quando passa a ser denominada por Educação Básica do Campo (CALDART in CALDART et al, 2012, p. 257).

Não perdendo de vista que a ação por uma Educação do Campo realizada em Brasília em 1997 foi uma posição de enfrentamento com a classe dominante, é fato ressaltar que ela é um movimento de educação que, assim como, a Educação Popular e a Pedagogia Socialista Soviética, protagonizam enfrentamento de classe.

Pois, como foi refletido na seção anterior, se na análise feita sobre a história da educação no Brasil remete-se ao processo de negação de direito por parte das ações e das políticas governamentais, o que se constata, sobretudo que nas últimas décadas do século XX, é o protagonismo pelos agentes do campo por inverter esse cenário. E as lutas que nasceram fizeram/fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração da terra, do poder e do saber (QUEIROZ, 2011, p. 39).

Constitucionalizada atualmente por lei e diretrizes, Molina (2015, p. 147), portanto, enfatiza que a política de Educação do Campo atualmente instituída encarrega-se no dever de atender aos grupos e povos do campo, nos eixos de Gestão de Práticas Pedagógicas, Formação de Educadores, Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura.

Desse modo, a implantação da política de Educação do Campo no ensino superior, teve sua efetiva construção graças aos movimentos sociais, acionando com mais afinco o Ministério da Educação (MEC). Pois, as experiências de ação prática da Educação do Campo, só foram funcionais com a pressão dos movimentos sociais. E teve as experiências piloto, com a construção de quatro cursos que foram realizados a partir de indicações de instituições de ensino superior pelos movimentos sociais, ligados à Educação do Campo, a exemplo temos, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). E com a enorme demanda, os movimentos sociais pressionam o MEC nos anos de 2008 e 2009 e logo este lança editais para que novas instituições pudessem ofertar novos cursos em Educação do Campo (MOLINA; HAGE, 2015, p. 135).

Constituída a partir dos debates do final da década de 1990 e da aprovação da diretriz de 2001, a Educação do Campo se conceitua a partir dos diálogos das conferências 2002 e 2004. E a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, ao qual traz a Educação do Campo como uma vertente educacional que engloba todo o espaço não urbanizado desde as etapas iniciais do ensino básico. Referi no Artigo 1º que

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 1)

De tal modo fundada, no final da década de 90, atualmente se configura como demanda à garantia do acesso à educação para os trabalhadores rurais, com as exigências de uma escolarização adequada a sua realidade. E como política, o eixo da formação de educadores do campo surge como continuidade de ação prática do projeto nacional de Educação do Campo.

Os movimentos sociais junto às instituições públicas de ensino superior, organizações de coletivos e pensadores desse projeto revolucionário chegaram à conclusão que,

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo (CALDART in MOLINA; JESUS, 2004, p. 22).

Portanto, a Educação do Campo entendida como um projeto político revolucionário de formação se entrelaça fortemente com a formação de educadores comprometidos com a educação transformadora. E Arroyo in Caldart et al (2012, p. 360) destaca que

[...]. Os cursos de formação de professores partem das demandas dos movimentos do campo reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

Dessa forma, ao conquistar a diretriz da educação como direito aos povos do campo, ficou em evidência a importância da formação do professor do campo para edificação da política de formação desses educadores. E o que se pode coadunar com as afirmações para alicerçar as reflexões é que a luta pela educação protagonizadas pelos camponeses e organizações sociais ajudaram na garantia do direito a Educação do Campo. E a demanda dos povos do campo por esse direito é parte do processo de luta pela mudança social e pelo acesso desses grupos à educação e a uma vida digna.

E quem são esses grupos sociais do campo de que carece da educação específica a sua realidade? Tencionando a questão, esses são os povos que habitam o espaço agrário brasileiro, e conforme Martins (2013, p. 185) esses sujeitos podem ter diversas nomenclaturas oriundas de seus modos de se relacionar com o campo. Sendo assim, eles são pequenos produtores, agricultores, parceiros, meeiros, Sem-Terras, assentados, caboclos, re-assentados, colonos, peões, capatazes, posseiros, bóias-frias, caiçaras, arrendatários, volantes, ilhéus, ribeirinhos, assentados, quilombolas, seringueiros, faxinalenses, diaristas, foreiros, pantaneiros, caipiras, pescadores, agregados, sertanejos, roceiros, lavradores, uma infinidade de sujeitos, nomes que se moldam conforme as regiões que estão localizados. De tal modo, conceber a Educação do Campo para esses povos, é compreender a imensidão do espaço campesino brasileiro em suas diversas organizações, geográfica, econômica, social, política e cultural. E é por isso que a

Educação do Campo tem o princípio da formação Omnilateral<sup>12</sup> e amparada na perspectiva da formação política, social e cultural.

A Educação do Campo se caracteriza, portanto, em oferecer a formação de um profissional crítico via relações sociais diversas, existentes no campo brasileiro, contrapondo aos padrões de produção agrícolas do agronegócio<sup>13</sup>. Nessa linha, para se contrapor ao modelo de produção do agronegócio, a Agroecologia entra na grade curricular de alguns cursos de Educação do Campo, visando, portanto, fomentar a compreensão das relações de produção sustentável no espaço agrário. E como estudo do modo de produção agrícola dos grupos sociais que vivem no espaço agrário,

A agroecologia fornece uma estrutura metodológica de trabalho para a compreensão mais profunda tanto da natureza dos agroecossistemas como dos princípios segundo os quais eles funcionam. Trata-se de uma nova abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo. Ela utiliza os agroecossistemas como unidade de estudo, ultrapassando a visão unidimensional – genética, agronomia, edafologia – incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais. Uma abordagem agroecológica incentiva os pesquisadores a penetrar no conhecimento e nas técnicas dos agricultores e a desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos. O objetivo é trabalhar com e alimentar sistemas agrícolas complexos onde as interações ecológicas e sinergismos entre os componentes biológicos criem, eles próprios, a fertilidade do solo, a produtividade e a proteção das culturas (ALTIERI, 1987, apud ALTIERI, 2004, p. 23).

Assim, como suporte de repensar a estrutura de produção da vida e uso dos recursos naturais, a Agroecologia, surge para pensar e repensar a lógica de reprodução da vida no mundo. E nesse sentido, um dos princípios da Educação do Campo é a característica de uma proposta diferenciada do modelo educacional presente no país. Portanto, enquanto projeto de nação,

---

<sup>12</sup>Mészáros (1981, p. 181) *apud* Frigotto in Caldart et al (2012, p. 265), destaca que o conceito de *omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja a tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação Omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. [...]. Em síntese, omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *dados pela natureza*. *O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem*.

<sup>13</sup> Conforme Leite e Medeiros in Caldart et al (2012, p. 79) “O termo *agronegócio*, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e *marketing* (Davis e Goldberg, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante”.

como política, como movimento e como luta ancora-se no objetivo de proporcionar a formação sem desvincular o discente do campo, do seu meio familiar e cultural, [...] (JESUS, 2010, n. p.).

Se a Educação do Campo como direito pretende assegurar o saber a realidade do sujeito do campo, é interessante compreender que a formação do profissional do campo deve refletir que campo é esse. Nesse sentido, refletindo a infinidade de grupos sociais do espaço agrário brasileiro, inferimos que não é possível afirmar que não há diversidades de grupos sociais camponeses. Haja vista, que a diversidade étnica brasileira é imensa, e, como vimos entende-se o campo brasileiro como um espaço sócio geográfico amplamente diverso, em termos de etnias e povos.

E nesse sentido, pensar a Educação do Campo é conceber como princípios norteadores, o art. 2º do Decreto Nº 7.352 que traz cinco princípios da educação do campo e que são eles:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o Desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Como norte a partir desses princípios, a Educação do Campo favorece e fortalece esses povos, e é por isso que a formação do profissional da Educação do Campo, como já foi dito, deve ser Omnilateral, pois,

[...] deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim, como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes (SANTOS, 2011, p. 11)

Enfim, os cursos de Educação do Campo pelas instituições de ensino devem condizer as realidades dos sujeitos do campo, como também fortalecer economicamente e culturalmente esses grupos sociais. E, a Educação do Campo “[...] fortalece aos poucos a compreensão de que, embora sejam muitos e diversos os seus sujeitos, é o camponês o sujeito coletivo que hoje identifica, na sua especificidade, o polo da contradição assumida (CALDART in CALDART et al, 2012, p. 261) ”.

Desse modo, o contexto histórico da Educação do Campo se marca como um movimento que se ampara no reconhecimento do processo de transformação da sociedade, da luta de classe, da luta pela reforma agrária/acesso à terra e acima de tudo da (re) educação das classes oprimidas para a transformação social. E, como foi o movimento da Pedagogia Socialista Soviética (PSS)<sup>14</sup>, a Educação do Campo ligada pela materialidade da Educação Popular atualmente caminha no objetivo de transformar/revolucionar a realidade historicamente desigual em um cenário justo e humano.

Assim sendo, a Educação do Campo é um movimento revolucionário que se contrapõe ao modelo socioeconômico baseado no capital e nas lógicas de reprodução social presentes no país, marcada principalmente pelas disparidades, entre ricos e pobres, entre pretos-indígenas e brancos, entre campo e cidade, entre direita e esquerda, enfim entre o socialismo-comunismo e o capitalismo. Enfim, a Educação Popular que hoje materializada na Educação do Campo, se marca enquanto um projeto de sociedade humana, que nasce para superação das referidas dicotomias

Por fim, as lutas por acesso a uma educação de qualidade, a luta pela terra, a soberania alimentar e a garantia da humanização, fazem parte do amplo movimento revolucionário de educação. E a base filosófica marxista, assim como, a presença de ideais que se contrapõem a lógica do capital solidificam as concepções de Educação Popular e Educação do Campo. E, nessa linha de reflexão sobre a perspectiva de um modelo de sociedade baseado na defesa dos valores humanos, apresentamos a seguir o nascimento de um processo revolucionário que alcançou a lógica de sociedade para além das relações de poder.

---

<sup>14</sup> Vê capítulo III.

## 2 CAPÍTULO II – O QUE ANTECEDE À REVOLUÇÃO RUSSA DE 1917: RÚSSIA ABSOLUTISTA E AS REVOLUÇÕES PROLETÁRIAS

*“Sem teoria revolucionária, não há prática revolucionária.”  
Vladimir Ilitch Ulyanov Lênin*

Diante do exposto, e com a indagação acerca do que é a Pedagogia Socialista Soviética (PSS), essa se conduz como um movimento educacional ocorrido no século XX, em especial na Rússia, iniciado em 1917 e findado com a ascensão de Stalin em 1931. Consequentemente, com as mudanças substantivas de direção política social, a concepção de Estado, organização da sociedade e da educação, o novo governo assim, rebateu a perspectiva das quais defendiam os primeiros revolucionários da educação socialista (CIAVATTA e LOBO in CALDART et al (2012, p. 561). Com os desdobramentos da época, após a revolução, se instaurou o novo modelo de produção econômico-social até os anos de 1930, e, logo muitos adversários apontaram contradições com os pioneiros revolucionários e a Rússia entrou em um novo cenário de governo marcado pela repressão. Mas, antecedente a esses ocorridos das primeiras décadas do século XX, a Rússia vivia o modelo de sociedade baseado na servidão, análogo à escravidão e sob o comando do Czar<sup>15</sup>.

Para Lessa e Tonet (2011, p. 61-69), a partir da crise do escravismo, iniciada na Roma antiga e entrada de um novo modo de produção e reprodução da vida, o feudalismo se estruturou em diferentes forma e lugares no mundo, pondo fim na estrutura produtiva e comercial do império romano desaparecendo o dinheiro e o comércio. E na Rússia esse sistema feudal perdurou por séculos. Nesse contexto, a grande novidade histórica do feudalismo está no fato de que diferentemente de tudo o que ocorrera nas relações entre o escravo e o senhor, os servos ficavam com uma parte da produção e, assim sendo, interessava aos servos aumentá-la. Como resultado desse interesse, começaram a desenvolver novas ferramentas, novas técnicas produtivas, novas formas de organização do trabalho coletivo, aprimoraram as sementes e melhoraram as técnicas de preservação do solo. Em poucos séculos a produção cresceu, e, graças à melhor alimentação, a população aumentou. Logo em seguida, o aumento da produção e da população provocou uma crise no sistema feudal: o feudo possuía mais servos do que necessitava e produzia mais do que conseguia consumir. Os senhores feudais romperam o acordo e expulsaram os servos e estes começaram a roubar e trocar produtos. O comércio voltou a aparecer, cidades foram erguidas com o tempo e duas classes sociais apareceram denominadas

---

<sup>15</sup> Para Bahniuk (2015, p. 132) compreende-se o Czarismo como uma monarquia absoluta, na qual a nobreza detinha grandes privilégios.

de artesãos e comerciantes, nada mais que os ditos burgueses do sistema capitalista (Idem, p. 61-69). Nos referidos autores, entende-se que desde a passagem do sistema feudal para o sistema capitalista na Europa ocidental, a burguesia continuou sua expansão e com a crise no feudalismo, inicia-se a revolução burguesa com o impulso e investimentos na criação de máquinas. Com a presença de um novo modo de produção social e econômico os desdobramentos culminaram no surgimento e separação das classes, ou seja, burgueses e proletários. E nesse período o sistema capitalista ganhou uma nova organização produtiva, sobretudo no que se refere ao homem que passa a explorar a natureza e o próprio homem, através da força de trabalho.

Na Rússia, não foi muito diferente, mas o processo não teve maturação como o que ocorreu em outros países da Europa, ou seja, a burguesia não realizou sua revolução. Conforme Manfred (2018), no início do século XIX, as forças que conduziriam finalmente à desintegração dos padrões sociais feudais e da servidão começaram a cristalizar. O aparecimento de relações capitalistas na agricultura nesta época exigia camponeses livres e senhores das suas coisas. Esse momento é marcante e se destaca, então pelo aparecimento das relações econômicas capitalista e o surgimento da burguesia russa.

A partir do referido autor, com a mudança do feudalismo e das relações econômicas servis em capitalistas ainda na égide imperialistas, aparecem o cenário de revoltas. As reivindicações pediam melhores condições de trabalho e repartição das terras aos que não a possuíam. Nesse período de mudança na estrutura econômica, os movimentos camponeses e urbanos, a luta entre os povos e os imperadores, que tinha instalado na Europa Ocidental, espalhava-se agora pela Rússia. Isso marcava o momento das revoluções burguesas e fim dos impérios. Mas, em terras russas a burguesia não estava no auge do poder para realizar a transformação na estrutura econômica de produção. Assim, os primeiros revolucionários russos, são conhecidos como *Decembristas*, porque a sua primeira revolta se deu em dezembro 1825, quando estes se revoltaram ao regime imperial absoluto. Sob resposta, o imperador Nicolau I ordenou que as suas tropas leais abrissem fogo sobre a multidão e a revolta foi logo esmagada. Esta revolta dos *Decembristas* ficou assinalada na história russa como o primeiro movimento da luta revolucionária. Logo, anos após o ocorrido, gerações de bravos revolucionários russos haviam de receber o facho revolucionário e de continuar a luta contra a servidão e a autocracia<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/manfred/historia/v02/10.htm> Acesso em 20 de jun. de 2018 as 12:12 min.

(Idem, 2018, n. p.). Essas reviravoltas e protestos nas décadas iniciais do século XIX foram condutas marcantes nas tentativas de as classes exploradas descentralizarem o poder imperial presente na sociedade russa. Contudo, o desejo de mudar a sociedade autoritária em um Estado socialista democrático não acabou com o esmagamento desses revolucionários. Essas tentativas mesmo de derrotas foram o estopim de futuras lutas revolucionárias. Esse cenário teve novos rumos, o império russo já na segunda metade do século XIX apresentava uma nova estrutura de sociedade baseada no setor da produção industrial. Que, conforme Bahniuk (2015, p. 132) a industrialização da Rússia caminhava a passos lentos, porém algumas cidades viviam um fluxo maior de urbanização e industrialização, entre elas a capital do país, na ocasião São Petersburgo e Moscou. E ao final do século XIX, a Rússia não tinha realizado sua revolução burguesa, havia um descompasso entre a Rússia e os países capitalistas da Europa.

Mas, além desse panorama de Estado mínimo de direito, a sede revolucionária de tomarem o poder era insaciável. Posterior aos escritos acerca do capital e o trabalho em Marx na Europa ocidental, com reflexões da exploração do homem pelo homem e sobre a natureza, os revolucionários organizados viam a mudança como algo possível de transformação naquela sociedade. E no final do século XIX, no verão de 1896

30.000 trabalhadores da indústria têxtil de São Petersburgo entraram em greve, exigindo o pagamento dos dias parados por ocasião da coroação de Nicolau II, a diminuição das horas de trabalho e aumento de salário. As reivindicações foram em parte atendidas e a greve acabou após três semanas. A 4 de março de 1901, realizou-se em São Petersburgo uma grande manifestação de operários e estudantes contra a política estudantil do governo czarista. A polícia e o exército atacaram brutalmente os manifestantes. Em novembro de 1902, começou em Rostow sobre o Don uma greve dos ferroviários que rapidamente atingiu todos os trabalhadores da cidade. Esta greve representou uma contribuição fundamental para o desenvolvimento do movimento operário na Rússia (LUXEMBURGO, 1991, p. 46).

Essas tentativas de revoltas apresentadas são marcantes no histórico revolucionário da Rússia. Mas a economia do império russo apresentava insipiência, pois, de acordo com Reis Filho (2003) apud Bahniuk (2015, p. 132), “Na Rússia ao final do século XIX viviam 132 milhões de pessoas de diferentes povos e religiões. Desse montante, aproximadamente, 85% vivia no campo, sua economia era basicamente agrícola e bastante rudimentar”.

Com esse cenário, desde então, a Rússia caminhou para um movimento ainda maior da história revolucionária que antecede à revolução de outubro de 1917, esse movimento ficou conhecido como o “Domingo Sangrento”. Que para Bahniuk (2015, p. 133) foi o “Ensaio Geral” da Revolução de 1917. E foi em meio à crise e às greves de trabalhadores, que se realizou

a manifestação pacífica, exigindo liberdades políticas, terra para os camponeses que não tinham, assembleia constituinte eleita com direito ao voto, entre outros direitos. Mas os manifestantes foram reprimidos violentamente pelas tropas do Czar. Daí então, os anos que se procederam, desencadearam inúmeras greves e revoltas em solidariedade aos manifestantes reprimidos. Contudo, o contexto da Rússia, após ensaio geral de 1905 para a revolução, apresentava o panorama de uma política autoritária, uma economia altamente incipiente, uma sociedade campesina e analfabeta e extrema repressão, pois

[...] nos anos que sucederam 1905, reestabeleceu-se um período contra revolucionário, as liberdades foram destituídas, muitos dos protagonistas da revolução foram exilados e/ou presos e assim o czar manteve, não sem limites, seu poder anacrônico, até estourar uma nova crise, a partir da entrada da Rússia, em 1914, na I Guerra Mundial [...] (Idem, 2015, p. 133).

Assim, muitos dos líderes das organizações surgidas antes do ensaio para a guerra foram exilados. Mas, não foi o fim dos movimentos revolucionários (organizações partidárias, movimentos da classe trabalhadora do campo e da cidade, etc.). E os anos seguintes se marcam por realidade de crise sob o império russo, alastrando a situação da Rússia a partir das batalhas da primeira grande guerra mundial, colocando o império russo numa situação flagelante. Isso posteriormente se somou e resultou no ápice do autoritarismo, fim do império e tomada do poder pelos políticos revolucionários.

Com esses acontecimentos de mudança, as proposições teóricas de Marx, sua filosofia, sua concepção de trabalho e sociedade entra em cena, contribuindo principalmente nos fervilhados debates sobre a concepção da nova organização social. Diante disso, qual a relação desses episódios com a proposição de uma Pedagogia Socialista Soviética (PSS)? Enfim, esta reflexão proposta influem diretamente na linha de pensamento do que foi a PSS, e, o processo histórico remete-nos a compreender o início desse acontecido para concluirmos. E, como foi ressaltado, o processo revolucionário da Rússia para implantação de uma sociedade menos desigual nasceu da decadência do sistema feudal iniciada no século XIX e a partir do surgimento das classes burguesia e proletário.

Afinal, por que apresentar esse cenário da Rússia antes do movimento revolucionário de outubro de 1917? Seguindo a linha de raciocínio, essa conjuntura marcada de lutas no império russo reflete posteriormente na derrubada do absolutismo e implantação da primeira República Socialista na Rússia. E dentro da nova sociedade democrática, revolucionários como o advogado e político Vladimir Ilitch Ulyanov Lênin, a pedagoga Nadezhda Konstantinovna

Krupskaya e demais membros socialistas do partido Bolchevique<sup>17</sup>, como médicos, artistas, professores pensaram o Novo Estado<sup>18</sup> e através da Educação refletiram a construção da Nova Escola<sup>19</sup>, essa seria segmentada pela implantação da PSS. Por forte influência revolucionária a nova escola vinha no caminho de experimento de reeducação das massas para superação das desigualdades existentes, da luta de classes entre a burguesia/capitalismo e proletariado/operários-camponeses.

Portanto, como o movimento da Educação Popular e da Educação do Campo visto no capítulo anterior, o processo revolucionário soviético continha diversos sujeitos de transformação e dentre esses, no âmbito da reforma do sistema educacional russo, haviam vários educadores e pedagogos. Esses viam a escola como um espaço de transformação do meio social, e, a Educação, uma ferramenta contra o sistema opressor. E, nessa conjuntura, pensou-se a escola da classe trabalhadora, na perspectiva da formação humana cuja a centralidade consistia na sociedade livre de toda forma de repressão e exploração do Capitalismo.

Sendo assim, as reflexões apresentadas sobre a luta de classes que antecedeu a revolução de outubro de 1917 e o regime social retrógrado, nos levam a pensar, que, todo acontecido foi parte do processo revolucionário e que sem esse cenário na história russa talvez não haveria a revolução proletária. Do mesmo modo, as reflexões em torno do trabalho como princípio educativo em Pistrak, assim como demais pioneiros da educação na revolução, e suas contribuições são essenciais no debate sobre a educação transformadora.

---

<sup>17</sup> Corrente revolucionária consequentemente marxista do pensamento político no movimento operário internacional, que surgiu na Rússia e se modelou em um partido proletário, o Partido Bolchevique, fundado por Lênin. No II Congresso do POSDR (1903), durante as eleições dos organismos dirigentes do partido, os adeptos de Lênin constituíram a maioria (em russo: bolchinstvó, e daí provêm o nome de bolcheviques.) ” (Dicionário Político s/d). Segundo Reed (2010) os bolcheviques cindem-se em 1903 dos mencheviques (minoría) no Partido Operário Democrata Russo Porém em 1905, os bolcheviques tornam-se minoría, só retornando a expandir significativamente em setembro de 1917, uma das condições que lhe permite ser o protagonista da revolução de outubro. Posteriormente intitulou-se Partido Comunista, na intenção de afirmar sua distinção frente ao socialismo moderado e parlamentar (BAHNIUK, 2015, p.132).

<sup>18</sup> O conceito de Novo Estado compõe o significando de sociedade baseada no direito assegurado pelo regime socialista democrático proletariado defendido por Lênin.

<sup>19</sup> O conceito de Nova Escola significa aqui a implantação da base pedagógica socialista soviética revolucionária segmentada pelos princípios do estado proletário durante a revolução de outubro de 1917 para superação do modelo de escola e educação que estava a serviço da classe dominante. Essa nova escola estava fundamentada por diversos pedagogos revolucionários como Pistrak. E a perspectiva de Nova Escola toma sentido revolucionário de formação da massa popular para composição da sociedade comunista a partir do fundamento da Escola do Trabalho em Pistrak.

### 3 CAPÍTULO III – A REVOLUÇÃO DE 1917 E A IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA<sup>20</sup>

*“O proletariado deve, para obter sua libertação, derrubar a burguesia, conquistar o poder político, estabelecer uma ditadura revolucionária. ”*

*Vladimir Ilitch Ulyanov Lênin*

Com o declínio da dinastia russa após a revolução de 1917, os anos que se sucederam, foram marcados por fortes mudanças na estrutura social do país. Pois, compreendendo o que foi a sociedade sob o império russo, com o desaparecimento deste em 1917, o movimento revolucionário ascende ao poder, implantou o Estado de direito com várias ações de reformas, dentre essas na educação.

E, para Freitas in Pistrak (2009, p. 10) “O ano de 1917 é a data da mudança revolucionária na Rússia, quando as bases sociais começaram a ser alteradas em direção à construção do socialismo [...]”. E, imediatamente após a Revolução Russa de outubro de 1917 inicia-se a guerra civil que seguiu pelos quatro anos seguintes (Idem, p. 11). E, “Os revolucionários que atuaram no campo educacional, entretanto, tomaram de imediato as medidas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional e uma nova escola” (Idem, 2009, p. 11). Do contexto que se tinha da Rússia a partir da primeira década do século XX, era fato o acontecimento de mudança, porque o contexto social era instável, bastante pobreza, desemprego e analfabetismo. Então, o processo revolucionário aconteceu desde fevereiro até outubro de 1917, assim como as revoluções que a antecederam, culminaram numa mudança violenta. Dessa forma, entende-se em Engels apud Lênin (1918, p. 77) que a revolução

[..] é a coisa mais autoritária possível. É um ato pelo qual uma parte da população impõe a outra parte sua vontade a golpes de fuzil, de baionetas e de canhões, meios autoritários por excelência. O partido vencedor é obrigado a manter seu domínio pelo medo que suas armas inspiram aos reacionários. [...].

Mas, se o proletário não agisse pelo caminho do autoritarismo, a burguesia e o estado burguês não seriam extintos, pois para Lênin (1918, p. 34) “A burguesia não pode ser derrubada se o proletário não se transforma em classe *dominante* capaz de reprimir a resistência

---

<sup>20</sup> As proposições reflexivas apresentadas nesse capítulo nascem das discussões teóricas realizadas no componente curricular “As contribuições da Pedagogia Socialista Soviética Para a Educação do Campo” e de estudos realizados no percurso dos quatro anos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Ararias.

inevitável, desesperada da burguesia, e de organizar *todas* as massas trabalhadoras e exploradas para um novo regime econômico”.

Desse ponto de vista Lênin (1918, p. 45-54) propõe que a construção da nova sociedade não se dá em vias de conciliação de classe e de um falso Estado de direito ou de um Estado burguês. Não se dá, ainda mais, com uma revolução burguesa e uma falsa democracia, pois para Lênin (1918) a verdadeira revolução social consiste em derrubar a democracia burguesa e instituir a democracia das classes oprimidas.

Com a discussão da institucionalização de um Estado social na inconciliável sociedade de classe (capitalistas/burgueses e operários- urbanos e camponeses), Lênin (1918, p. 34) chegou à conclusão que

O Estado é a organização especial de um poder; é a organização da violência destinada a esmagar uma certa classe. Qual é então a classe que o proletário deve esmagar? Evidentemente apenas a classe dos exploradores, quer dizer a burguesia. Os trabalhadores só têm necessidade do Estado para reprimir a resistência dos exploradores: ora, somente o proletariado pode dirigir essa repressão, realizá-la praticamente, enquanto única classe revolucionária até o fim, única classe capaz de unir todos os trabalhadores e todos os explorados na luta contra a burguesia, a fim de expulsá-la totalmente do poder (Idem, 1918, p. 32).

Assim, os revolucionários proletários defendiam a revolução armada, porque o exército e a polícia eram os principais elementos de força do poder do Estado, então era viável a organização armada da população (Idem, 1918, p. 15). Desse modo, a Revolução Russa foi um processo sangrento iniciado desde os movimentos do século XIX tendo auge na tomada do poder em outubro de 1917 pelo Partido Comunista (PC), antes bolchevique liderado por Vladimir Ilitch Ulyanov Lênin.

Lênin foi um dos teóricos políticos que conceituou a organização do Estado socialista e comunista a partir dos escritos de Marx. Pois, foi de sua defesa sobre o que é o Estado, que uma parcela de pensadores o apoiou, e outra não. E a partir da criação do Partido Operário Social Democrata Russo (POS DR) e posteriormente da origem de partidos de direita e de esquerda, que o líder de esquerda no comando do partido bolchevique pensou os caminhos da revolução nos anos que se seguiram após 1917. Lênin pensou, acima de tudo, na organização social, e, como essa se daria após a revolução proletária. Apoiado nas ideias marxista, conforme mencionado anteriormente, Lênin fundamentou o conceito do Estado como organismo principal de ordem na sociedade, assim, como a polícia e o exército, desse modo, Lênin a partir dos

escritos de Marx chegou à conclusão que o Estado é “[...] o produto e a manifestação do fato de que as contradições de classes são *inconciliáveis*. O Estado surge, no momento e na medida em que objetivamente as contradições de classes *não podem* conciliar-se” (Idem, 1918, p. 12). Ou seja, para Lênin o Estado de uma forma ou de outra apareceria e caberia a ele pensá-lo sob a forma do proletário para a sociedade alcançar o comunismo. Além do mais, ele entendia que se a revolução fosse burguesa o estado seria burguês e todo processo revolucionário não teria sentido. Com o pensamento de organização social por vias democráticas, Lênin pensou o Estado enquanto ato imediato em regime socialista na revolução, para, posteriormente, alcançar o Comunismo. Para ele, o Estado se desdobrava em Democrático Burguês e Democrático Proletário, sendo, respectivamente, o primeiro um regime social à serviço da burguesia e dos opressores e o segundo dos trabalhadores e oprimidos. Lênin via o império russo como um organismo de supremacia e as classes dentro do sistema social eram inconciliáveis pelo fato dos princípios de cada uma serem opostos. E, o Estado mesmo Socialista causaria a opressão, pois

Segundo Marx, o Estado é um organismo de *dominação* de classes, um organismo de *opressão* de uma classe por outra; é a criação de uma <<ordem>> que legaliza e fortalece esta opressão diminuindo o conflito das classes, e não a opressão de uma classe por outra; moderar o conflito é conciliar e não retirar certos meios e processos de combates as classes oprimidas em luta pela derrubada dos opressores (Idem, 1918, p.13).

Foi a partir dessa concepção filosófica marxista que Lênin pensou como seria a nova sociedade. Assim, como o argumento trazido anteriormente, de que a burguesia era prematura para realizar uma revolução, Lênin traz um outro ponto para refletirmos que fez do momento revolucionário de 1917 tomar o caminho da revolução proletária. Pois ele põe em questão qual o papel do Estado no processo revolucionário, e esse questionamento se tornou um enigma indesvendável para os revolucionários burgueses, pois esses acreditavam que o Estado tinha que vim numa vertente de conciliação das classes, o que Lênin considerava uma atitude antisocialista e também anticomunista (Idem, p. 13).

E nessa concepção de defesa do Estado por Lênin como organismo socialista democrático, a educação é pensada. Como um dos apoiadores na nova perspectiva de educação, Pistrak entra em cena, embasado nas ideias marxistas pautadas na nova escola ligada a cultura e o trabalho, e, apoiado principalmente nas ideias da pedagoga Nadezhda Krupskaya.

Posteriormente à tomada do poder, os bolcheviques instauraram o Estado democrático socialista em 26 de outubro de 1917 e logo criam o Comissariado Nacional da Educação, cuja a abreviação era NarKomPros, esse tinha a tarefa de reconstruir o sistema educacional russo, pois ele substituiu o antigo Ministério da Educação da época czarista, passando a cuidar de toda a vida cultural e não apenas da educação” (FREITAS in: PISTRAK, 2009, p. 11).

Em virtude da ocorrência revolucionária, era preciso e urgente a construção da nova escola e aí nasceu a perspectiva de Escola do Trabalho. O que para Freitas in: Pistrak (2009, p. 11) fundamentava formar a classe trabalhadora revolucionária, fortemente ligada no processo produtivo nas indústrias/fábricas. Nesse sentido, o princípio dos pioneiros da educação russa era transformação da escola burguesa em escola para a classe trabalhadora, e Moisey Mikhailovich Pistrak, como demais pedagogos, propôs para o Estado proletário as ideias das escolas experimentais, em regime de internato, denominada Escola Comuna.

### **3.1 Quem foi Pistrak e quais foram suas ideias na Pedagogia Socialista Soviética?**

Moisey Mikhailovich Pistrak foi um educador socialista que nasceu na Ucrânia em 15 de setembro de 1888. Concluiu a Faculdade de Físico - Matemático na Universidade de Varsóvia em 1914, na Polônia. Pistrak foi um educador socialista que viveu na Rússia e influenciou as ideias pedagógicas. Foi doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924, um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (Idem, 2009, p. 16).

Como referenciado anteriormente, em 1918 o comitê central do partido comunista deliberou a construção da escola única do trabalho, escolas de experimento. Entre elas a comuna, instituições de ensino via internato, implementada pelo Comissariado Nacional de Educação. Em 1923 a experiência da comuna se generaliza para as outras instituições de ensino regulares e em 1924 entra em vigor. Pistrak trabalhou nos anos de 1918 a 1931 no comissariado do NarKomPros, e também estava na direção Escola-Comuna do NarKomPros (Idem, p. 12).

Entre 1931-1936 atuou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, na cidade de Rostov-na-Donu e, em 1936, foi diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia junto ao Instituto Superior Comunista de Educação, do Partido Comunista. Pistrak em 1937 tornou-se vítima de calúnia e sofreu repressão junto com outros pedagogos. Foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição estalinista dos anos 1930 e teve sua morte por

fuzilamento em 25 de dezembro de 1937, após permanecer três meses preso, e não em 1940 como foi divulgado à época por fontes oficiais (Idem, p. 17).

### **3.2 Pistrak e a escola do trabalho**

Compreendido quem foi Pistrak, ele contribuiu no processo revolucionário através das ideias da nova escola, que inicialmente foram denominada Escolas Comunas. Pois, essas foram instituições de ensino de tipo internato que, entre 1918 e 1925 protagonizaram a Pedagogia Socialista e foram fechadas e integradas ao sistema regular de ensino em 1937 (Idem, p. 12).

O surgimento da Escola Comuna esteve ligado ao problema de situar a juventude comunista no processo revolucionário. E como outros pedagogos revolucionários, Pistrak (2009, p. 117) defendia que a tarefa da juventude no processo de construção da nova sociedade seria a partir da instrumentalização por vias do conhecimento sistematizado na Escola Comuna.

Essa problemática do lugar da juventude na sociedade é respondada pelo fato de que a juventude deve ser embasada pelo pensamento pedagógico comunista. Pois, para o autor a juventude tinha que estudar bem o “[...] instrumento do inimigo, e saber usá-lo em sentido positivo para a revolução [...]” esse instrumento de que Pistrak se refere nada mais seria que o conhecimento. Nesse sentido “Cada estudante deve tornar-se lutador e construtor, e a escola deve esclarecer para ele pelo que e contra o que deve lutar, o que e como ele deve construir e criar”. Esses elementos de defesa dos pedagogos revolucionários sobre a escolarização da juventude comunista por via da educação transformadora fizeram fundar a escola do trabalho (Ibid, p. 117)

Além do pensamento pedagógico comunista, Pistrak (2009, p. 122-126) coloca que a questão do gerenciamento da escola/autodireção por parte dos estudantes tem uma importância sociopedagógica. Ou seja, tal organização teria alguns princípios e fundamentos, a saber: a) obrigações e responsabilidade; b) a criança na escola comuna faria as atividades, ela mesma saberia se fez bem ou não, e, o pedagogo a orientaria, pois nem tudo a criança faria por si mesma; c) a auto-organização pelos estudantes traria o princípio de coletividade e subordinação voluntária e d) a auto-organização dos estudantes entra como elemento do processo educativo-formativo e preparação para a vida.

Tendo em vista que o proletário russo precisaria de uma nova escola e uma nova educação para implantação da nova sociedade, Pistrak via no cenário social muitas crianças órfãs após os anos de guerra e estas foram o foco da sua pedagogia. Dessa forma, Pistrak protagonizou um trabalho fundamental na reconstrução do novo sistema educacional e

implantação da PSS, além do mais, ele foi um dos principais pioneiros no movimento dessa pedagogia.

Deste modo, a implantação da PSS esteve intrinsecamente ligada ao período da Revolução Russa de 1917 e para, Bahniuk (2015, p. 131- 132) a experiência educativa russa, na segunda década do século XX, se relaciona intimamente com o processo revolucionário que culminou com a Revolução Russa de outubro de 1917, momento em que os trabalhadores e seu partido correspondente – bolchevique – foram ao poder com vista para um novo modelo de sociedade baseado na produção e desenvolvimento da Rússia para além do capitalismo. E, em virtude dos fatos em reflexão e mencionados pelos teóricos, o declínio da dinastia desencadeou no processo de transformação social e ao mesmo tempo na guerra civil de 1918-1921. E em meio ao cenário, os atores revolucionários tinham em mente a possível e alcançável organização socialista para composição do Estado democrático proletário. E como foi dito, os anos posteriores a 1917 foram de reformas na sociedade soviética, dentre esta, a da educação que se perdurou até 1931. O período revolucionário de implantação da nova sociedade colocou como problema para os revolucionários desde a organização do próprio Estado socialista como também a construção da nova educação soviética e a nova escola. O objetivo dos revolucionários pela escola estava ligado ao processo de revolução. Pois já era sabido pelos pedagogos revolucionários que a educação, assim como a escola fundamentaria a Sociedade Comunista e traria um homem e uma mulher escolarizados nos princípios da coletividade e da humanização social.

Com suas propostas de transformação da escola regular em revolucionária, Pistrak defendia a "Escola do Trabalho" com ênfase nas leis do conhecimento, do trabalho, num contexto da realidade e através do método dialético. Ele propôs a transformação da escola burguesa em revolucionária. E trazia o desejo de criar uma nova instituição, pois a vigente transmitia um conteúdo implícito, através do currículo.

Para Pistrak era importante desconstruir a escola de então e recomeçar uma nova. Isto porque, sua visão educacional era de ascensão das massas. Os professores deveriam ser reeducados e reaprender a prática docente nesta nova escola. Nos ideários de Pistrak fez-se presente o projeto da revolução soviética no que tange a educação, principalmente no nível primário e secundário. Pistrak trabalhava sob pressão dos desdobramentos da revolução russa, tal que a primeira experiência socialista no âmbito político econômico e educacional trouxe sucesso, identificada na ênfase dada pelo autor ao trabalho industrial. Para esse pedagogo

revolucionário, o trabalho na fábrica abrange o espaço das relações sociais e de produção, e isto propiciava a observação dos preceitos importantes para ele, devido a isto Pistrak elaborou um ambiente escolar associado a fábrica. A **Escola do trabalho** tinha como princípios: Pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo; Educação é mais do que ensino; A vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva; A escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho; A auto-organização dos educandos com base do processo pedagógico da escola; Pensar um jeito de desenvolver o ensino que seja coerente com o método didático de interpretação da realidade; Sem teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária (PISTRAK, 2011, p. 10-13).

Conforme Pistrak (2009) a escola comuna do NarKomPros/Escola Experimental Demonstrativa do NarKomPros foi criada por um pequeno grupo de pedagogos e cerca de cem crianças. Foi criada em circunstâncias da ação de Panteleymon Nikolaevich Lepeshinskiy membro do setor de reforma do ministério educacional em outono de 1918 na aldeia de Litvinovich, essa considerada

[...] uma grande Aldeia bielorrússia com 1,5 mil habitantes. População oprimida, amedrontada, que via na aldeia como hóspedes tanto ‘tekintsev’, como legiões polonesas, e também quadrilhas anarquistas belicosas, que agiam sob a bandeira de tropas do exército vermelho” ... (PISTRAK, 2009, p.137).

Conforme escritos do referido autor, o trabalho dos pedagogos começou a criar atritos com pedagogos contrarrevolucionários, houve rebeliões e a aldeia foi devastada e muitas crianças desistiram da escola, assim como também, seus pais a tiraram do acesso escolar. Encerrada sua fase de criação, o ano de 1919 inicia outra etapa. Na primavera de 1919 a escola foi relocada para o espaço urbano em Moscou, muitos dos estudantes que se matricularam na nova escola eram de aldeia distante, muitos pobres e órfãos, assim, a única saída foi criar o sistema de internato.

Endereçada na Marginal Prechistenskaya de Moscou sob o antigo prédio de dois andares, a escola comuna inicia sua segunda etapa com cerca de cinquenta crianças, o trabalho de limpeza do espaço inicia a todo vapor e mais crianças de diferentes idades vindas de longe vão chegando. Houve o incidente na primavera, o prédio incendiou, e as crianças foram direcionadas para a rua Ilinskaya para um novo prédio. Nesse ato novas reformulações pedagógicas do comissariado são deliberadas e há necessidade do trabalho pedagógico tanto na

cidade quanto no campo, e o ensino na escola comuna é dividido entre campo e cidade (PISTRAK, 2009).

No ano 1920 na aldeia Uspensk distante 37 quilômetros de Moscou, as atividades da comuna têm a presença do trabalho pedagógico em dois níveis de ensino, com ensino (o primeiro grau) contextualizado ao campo. Com cerca de cem crianças e adolescentes e com quase dez trabalhadores da escola, assim nas atividades na comuna estão presentes, desde plantio, excursões até mesmo formação de células, conselhos, membros e uniões juvenis partidárias (Idem, 2009). Na cidade o trabalho pedagógico do II grau não era diferente do que foi realizado no primeiro grau de dois níveis na primavera de 1920. Localizada na segunda alameda Ilinskiy, no antigo ginásio feminino, com cerca de vinte crianças, um pedagogo e o diretor Pistrak, o outono de 1920-1923 a escola comuna urbana iniciava o trabalho pedagógico com ajeitação da vida comunal atrelada a fábrica. Do trabalho na escola autonomamente, as crianças se direcionavam para a fábrica de tecelagem Moskvoretskaya. E a vida comunal e o trabalho pedagógico fabril são consolidados. No verão de 1920 os estudantes retornam ao campo e retomam o trabalho na aldeia Uspensk. No posterior ano, com o contexto social acarretado pela guerra civil, muitas crianças órfãs, doença e fome, o trabalho pedagógico toma gás, mais pedagogos se juntam à comuna e cerca de trinta crianças chegam a aldeia. Adiante, por conta da distância, o I grau é transferido para Lipovk mais próximos vinte quilômetros de Moscou (Idem, 2009). Organizada pedagogicamente pelos princípios do comunismo revolucionário, a escola comuna desde a criação em 1918 passa por suas fases de testes e problemas na organização pedagógica até ser dirigida por Pistrak em 1920. Com adoção do sistema de internato e de autodireção, a escola se alarga por sérias problemáticas tais como brigas, barulho e bagunça. O que fez dos primeiros pedagogos pensarem em retirar as tarefas de afazeres internas e substituir por pessoal técnico, mas não fizeram (Idem, 2009).

Nesse sentido, esse esboço histórico apresentado da escola do trabalho atrelada ao processo revolucionário, nos ajuda a compreender que esta consistia em transformara a realidade.

A escola do trabalho em Pistrak se fundamentava no novo regime revolucionário “[...] a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais” (Ibid, 2011, p. 24). Esse ponto como um dos objetivos centrais da escola revolucionária racionaliza o trabalho como

princípio educativo e a perspectiva de escola social para vida no Comunismo. E o objetivo didático pedagógico revolucionário como foi dito, consistia em estudar a realidade atual com base no viver nela, não desmerecendo o contexto passado (Ibid, 2011, p. 26). Para Pistrak (2011, p. 19-22), o trabalho escolar consistia em três principais pontos: fundamentação do ensino pela teoria revolucionária; a teoria marxista fortalece a escola soviética, pois é indispensável a sua adoção em todo o processo pedagógico; o professor tem que ser um militante do processo revolucionário.

Assim, na obra “Fundamentos da Escola do Trabalho” destacamos três categorias principais: a) O Trabalho na Escola; b) O Ensino; e c) A Autogestão. Essas categorias apresentam a concepção elementar do trabalho pedagógico na escola comuna de Pistrak a partir de 1920 até 1923.

### **3.3 O Trabalho na Escola Comuna de 1920-1923**

A escola comuna do trabalho apresenta os seguintes objetivos

[...] a) formar os estudantes... para que eles ao sair da escola orientem-se na vida social. [...] b) dar aos estudantes uma base científica adequada no campo das ciências exatas, incluindo aqui também a técnica, para que eles claramente em todo lugar, tateando a ligação da vida Econômica ( industrial) com a ciência, possam aplicar os métodos da ciência aos fenômenos da técnica (em sentido amplo) e tenham habilidade não apenas de dominar facilmente este ou aquele aspecto da vida (na produção e ligada com ela, dos meios sociais), mas também inventar, criar o novo, abrir caminhos novos... [...] (PISTRAK, 2009, p.130-131).

A partir desses princípios orientadores da escola comuna, o trabalho pedagógico tinha a perspectiva de guiar os discentes para o princípio do comunismo e da relação teoria e prática (Práxis). Desta forma, a categoria Trabalho na escola comuna se desdobra em subcategoria, para analisarmos por que Pistrak acreditava que o processo de escolarização por vias do trabalho não se dava apenas no interior da escola, ou apenas numa sala de aula, ou, na prática do fazer. E é com esses olhares que o trabalho educativo se dava

[...] na prática social, no meio social, entendendo-se a escola como *continuidade deste meio* e não como uma “preparação para este meio”; como um lugar onde se organiza a tarefa de conhecer este meio - com suas contradições, lutas e desafios. Daí a insistência dos autores em dizer que as crianças, na Comuna, não estão sendo preparadas para a vida, mas estão vivendo, naquele momento, *sua grande vida* (Freitas in PISTRAK, 2009, p.33- 34).

O quadro nº 01, formulado nessa pesquisa indica como a categoria **trabalho** na escola comuna se estende semanticamente na realização do trabalho educativo em Pistrak (2011). Dessa forma o trabalho na escola enquanto categoria de análise se desdobra na relação da aprendizagem, no ato de aprender a **teoria e a prática** a partir da ação orientada pelo fazer, pela **oficina** e pela **técnica**. Assim aprendendo a junção da teoria com a prática, o discente no momento da oficina e no estabelecimento dessa relação **teórica e prática** compreenderia o todo, fundamentando assim a sua formação emancipada. Na Concepção de Pistrak sobre o **Trabalho como Princípio Educativo** na escola comuna, extraímos a importância do trabalho como fundamento da vida e Frigotto e Ciavatta in Caldart et al (2012, p. 748) destaca que o sentido dado ao trabalho como ato educativo coaduna ao mesmo sentido dado aos movimentos sociais, quando se refere aquela forma de trabalho que supera o ato de exploração humana no sistema capitalista.

Dentre as formas de trabalho realizadas na escola comuna por Pistrak como princípio educativo, temos o trabalho doméstico (Varrer, lavar, passar, etc.); o trabalho social (dia de campo, limpezas de parques e jardins, plantação de árvores no dia da árvore, conservação da natureza, etc.); as oficinas (oficina de tecelagem, encadernação, marcenaria, serralheria, mecânica, costura, etc.); o trabalho agrícola (plantio, poda, colheita, capina, debulho, etc.). Esses exemplos de trabalho realizado na comuna são trazidos numa perspectiva de organização do trabalho pedagógico e tem princípio de educar para a vida.

Como a equipe técnica da escola se limitava apenas a uma faxineira e uma cozinheira, a limpeza se dividia da seguinte forma: os corredores e a sala comum são limpos pela faxineira; a cozinha e a cantina, pela cozinheira; os dormitórios e gabinetes são limpos pelos grupos de higiene das crianças. Além do trabalho diário na limpeza do jardim e dos dormitórios, a limpeza geral semanal de dormitórios e de todo o prédio também ficava por conta das crianças (PISTRAK, 2009, p. 209-210).

#### **Quadro 01** O Trabalho Na Escola

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB CATEGORIA 01</b>	<b>SUBCATEGORIA 02</b>
<b>O TRABALHO NA ESCOLA p. 35-92</b>	<b>Teoria e Prática</b>	<b>Oficina/Emancipação</b>
	<b>Atualidade/Contexto</b>	<b>Capitalismo/Socialismo/Comunismo</b>
	<b>Trabalho Social</b>	<b>Transformação</b>

**Fonte:** Adaptado pelo Autor a partir da inferência realizada na obra de Pistrak (2011) Fundamentos da Escola do Trabalho

A categoria **Trabalho na Escola** se desdobra na subcategoria **teoria e prática** a partir do contexto e do trabalho social, pois, as junções dos conhecimentos teóricos e a filosofia marxista para compreensão do mundo são analisadas à luz dos sistemas econômico e político da estrutura social assumida. Para tanto, a prática do trabalho na escola se organizava através das **oficinas**, elevando o conhecimento e, conseqüentemente a **emancipação** do estudante.

Além da **emancipação** do futuro homem e a futura mulher, o trabalho educativo na comuna pela inferência aqui estudada é centrado na **atualidade/contexto**, pois, o processo de formação do novo homem e da nova mulher estabelecia o estudo da relação com o sistema social e os desdobramentos da atualidade, o que caberia aos pedagogos revolucionários trabalharem esse contexto para a sua superação e daí alcançar uma sociedade formada de homens e mulheres livres para a vida na sociedade comunista.

Dessa forma, a categoria **trabalho na escola** se aproxima do **trabalho social**, pois se o trabalho tinha um sentido de educar, a partir de Pistrak (2011), e tinha o sentido de eixo central da vida, a sua pedagogia constituía o caminho responsável pela transformação do homem em ser humano. Nesse sentido, o meio social integrado ao trabalho se estenderia como parte do processo de educação, porque Pistrak (2009, p. 94) entendia que a vida de algumas crianças fora da escola se dava em “[...] outras agências e possibilidades educativas que estão articuladas (partidos, agremiações infantis e da Juventude entre outras”, o que fazia do seu trabalho pedagógico se articulasse com a vida desses estudantes.

Por fim, na inferência da categoria do **trabalho na escola**, a ação pedagógica tomava o trabalho como princípio educativo para gerar a **transformação social**, ou seja, pelo fato da espécie humana ver no trabalho ferramenta possível para modificar o espaço em que vive e transformar o seu entorno. De acordo com Pistrak (2011), o trabalho na comuna e a pedagogia revolucionária se encarregava dessa transformação na perspectiva do trabalho socialmente útil à superação das contradições e desigualdades.

### **3.4 O Ensino na Escola Comuna 1920-1923**

As ideias de Pistrak na escola comuna do trabalho se deram a partir da organização de um sistema de ensino contextualizado (sistema de complexo), em um período marcado pela revolução, ou seja, um cenário propício para as tomadas de decisões necessárias a transformação da escola e dos processos educativos. O ensino trazido por Pistrak (2011), sinalizava que o trabalho pedagógico envolvia tanto a teoria quanto a prática. Ao assumir a

diretoria da escola comuna urbana em 1920, Pistrak coloca como perspectiva pedagógica o ensino ligado às empresas e indústrias. E no final do ano de 1920 Pistrak organizou o ensino na comuna no diálogo com o trabalho na fábrica (PISTRAK, 2009).

O ensino na escola comuna estava constituído por três princípios elementares: a) o objetivo da educação; b) o papel da escola na valorização cultural; e c) a relação da ciência com o trabalho sedimentada na compreensão marxista da realidade moderna (PISTRAK, 2011, p. 84-93).

O quadro nº 02 apresenta os desdobramentos da categoria **Ensino** em subcategorias que indicam a realização do trabalho educativo em Pistrak (2011). Pistrak junto aos pedagogos revolucionários, desenvolveu o **esquema do complexo**, que caracterizava o ensino como processo de compreensão dos fatos sociais existentes na realidade a partir dos conjuntos de técnicas. Para ele, compreende-se o sistema como um auxílio no ensino e não como um método, pois se entendido como método é um termo mal escolhido, porque se utiliza diversos métodos, ou seja, várias técnicas, desde trabalho em laboratórios a excursões, e, é mais exato tratar o sistema de complexo como organização de ensino por complexo (Ibid, 2011, p. 105).

**Quadro 02** O Ensino

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA 01</b>	<b>SUBCATEGORIA 02</b>
<b>O ENSINO p. 93-136</b>	<b>Sistemas de Complexo</b>	<b>Conteúdo específico</b>
	<b>Marxismo</b>	<b>Homem-Natureza-Trabalho-Sociedade</b>
	<b>Oficinas/laboratórios/fábrica</b>	<b>Criatividade</b>
	<b>Projeto de Vida</b>	<b>Futuro</b>

**Fonte:** Adaptado pelo Autor a partir da análise realizada na obra de Pistrak (2011) Fundamentos da Escola do Trabalho

Na categoria **Ensino**, presente na obra de Pistrak e em sua perspectiva de educação, o **ensino** é organizado pelo **sistema de complexo** e aproxima o conhecimento das ciências com a realização do trabalho nas empresas e indústrias. Pois a sistematização dos conhecimentos no complexo ajuda também na compreensão dos **conteúdos específicos**. Nessa etapa a teoria **marxista** aprofunda o conhecimento dos estudantes para a compreensão dos processos sociais. Assim, organizado em vários métodos, traria a compreensão da dialética do **homem-natureza-trabalho-sociedade**, e essa compreensão seria o todo social.

Para realizar o processo de **ensino**, **Oficinas/laboratórios/fábrica** dentre outras, enquanto adoção de diversas técnicas, porque este se organizava pedagogicamente como um processo para além do espaço da escola, pois os estudantes além de aprenderem as ciências em sala, iam a outros espaços. A ida aos outros espaços proporcionaria o desenvolvimento da sua **criatividade**.

Enfim, a categoria **ensino** como princípio educativo na comuna, se desdobrava em **projeto de vida**, porque os estudantes acessavam conhecimento indispensável a sua vida, e, ao saírem da escola a perspectiva era de que eles dariam continuidade ao que aprendera, como a continuidade laboral nas fábricas, muitos viraram mestres nos afazeres aprendidos para o cotidiano fora da escola. Portanto, além do ensino estar atrelado ao **projeto de vida**, o mesmo traria uma perspectiva de **futuro** melhor, uma vez que muitas das crianças ao entrarem na escola não tinham **futuro**, muitas eram órfãs e a partir daquele período aprenderiam e reaprenderiam a projetar o seu **futuro**, saindo posteriormente da escola com uma vida melhor.

### **3.5 A Auto-gestão na Escola Comuna de 1920-1923**

Para a concepção de autogestão em Pistrak, a vida comunal apresentava a fundamentação do processo educativo, pois quem dirigia a escola em sua maior parte eram os estudantes, eles limpavam, cozinhavam e faziam todas as atividades domésticas e essas eram supervisionadas pelas comissões de infraestrutura composta pelos próprios e por um pedagogo.

A vida da comuna, portanto, está nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não “de brincadeira”. As consequências do trabalho ou não trabalho são igualmente concretas e afetam o dia a dia de todos. As comissões, a assembleia, enfim, os órgãos coletivos são palco de vivência e grandes mediadores. A escola inteira ensina (FREITAS in PISTRAC, 2009, p. 30).

Pela dificuldade do contexto social de 1918-1919, a comuna escolar esteve com o trabalho realizado principalmente pelas crianças e pedagogos conjuntamente. O coletivo de estudantes e pedagogos nesses anos optaram por decisão democrática que deveria *ele mesmo* realizar *todo* o trabalho da vida em comuna, desde limpar até passar ou lavar. Por isso que foi uma decisão causada, antes de tudo, pela pobreza e existência miserável. E essa ideia proposta pelos pedagogos em conjunto com os estudantes trouxe à tona a organização do trabalho pedagógico associado ao autosserviço (PISTRAC, 2009, p. 208).

Dessa forma a análise demonstrativa da categoria **auto-gestão/auto serviço** está ligada fortemente com a vida das crianças e adolescentes na comuna. O quadro nº 03 é formulado nessa pesquisa para indicar como a categoria **auto-gestão** se desdobrava na realização do trabalho educativo em Pistrak (2011).

#### Quadro 03 A Auto-Gestão

CATEGORIA	SUBCATEGORIA 01	SUBCATEGORIA 02
AUTO- GESTÃO p. 137-183	Coletividade	Trabalho socialista
	Militância	Comunismo
	Organização estudantil	Comissões/conselho escolar/Comitê Organizacional
	Trabalho educativo	Aprendizagem

**Fonte:** Adaptado pelo Autor a partir da inferência realizada na obra de Pistrak (2011) Fundamentos da Escola do Trabalho

Dessa forma, a categoria **auto-gestão** erradica o termo autoridade e hierarquia na escola. Assim, essa se desmembra no exercício da **coletividade**, porque todo o trabalho era realizado por grupos e comissões, o que demonstra também o princípio do **trabalho socialista**. Como parte significativa dos trabalhos estava com os próprios estudantes, esses estavam organizados a partir da **militância**, em conselhos, grupos, classe, união partidarista, união juvenil, comissões, conselhos, etc.

Nesse sentido a categoria **auto-gestão** é atravessada pela **militância**, pelo fato do processo educativo não desmerecer o princípio da educação revolucionária do partido comunista. Portanto, as crianças eram educadas sobre os princípios do **comunismo** e organizadas politicamente para a defesa do **comunismo**.

A **organização estudantil** como subcategoria do processo de autodireção da escola traz a ideia de que as crianças estavam constituídas pelas divisões postas pela sua condição social na época, as mais organizadas pelo discurso e nível de aprendizagem tinham um posto de representatividade. Assim, muitas crianças ocuparam alto posto de **Comissões/conselho escolar/Comitê Organizacional**, o que futuramente seria sua vida. Elas estavam “divididas em grupos de 3, 4 ou 5 pessoas; na direção de cada uma estava o monitor, responsável pelo trabalho do grupo e controle (PISTRAK, 2009, p. 213). Para a divisão correta do trabalho, tinha-se que planejar a constituição dos grupos, isto é, considerar a saúde, a força, especificidades

organizacionais de cada um. Para cada trabalho escolhiam-se grupos especiais (os mais fortes para cortar lenha, os mais hábeis para remendo de roupa etc.) e constituía-se um plano calendário especial” (Ibid, 2009, p. 214).

Em suma, a categoria **auto-gestão** traz a ideia de que todo o processo de gerenciamento do trabalho na escola pelos estudantes se relacionava ao **trabalho educativo**, porque o trabalho de fazer e aprender ou de fazer por sua existência é um condicionamento no processo de **aprendizagem** dos estudantes. E a organização da escola pensada por Pistrak evidenciava a ação concreta do saber fazendo refletir o que se foi feito. E as experiências da escola comuna de Pistrak foram primordiais para a concepção de trabalho educativo. Desta forma, as contribuições deixadas para o mundo da pedagogia por Pistrak, enfatizam uma contribuição para a escola do campo, pois ele realça que o seu trabalho pedagógico deve “[...] fazer da escola do campo uma das alavancas para superar as contradições entre a cidade e o campo e, desta maneira, dar à escola do campo um grau de eficácia que a escola urbana não tem e não pode revelar” (PISTRAK, 2015, p. 44).

Assim, Pistrak nos deixa como aporte teórico sua experiência de formação de cidadãos ativos e participantes da vida social. Contribuição essa essencial nos tempos atuais para se pensar os caminhos da escola do campo e criar novas relações sociais entre os homens, através de uma “esperança coletiva” de se criar uma nova sociedade, por meio da fraternidade, da igualdade e do fim da alienação.

Enfim, as reflexões tecidas nesse capítulo, sobre as contribuições do trabalho como princípio educativo, a partir do trabalho pedagógico da Escola Comuna do Ministério da Educação da Rússia após a revolução, evidencia a conclusão da ideia de que sua proposta pedagógica de uma escola para a classe trabalhadora, é radicalmente oposta a concepção da escola e da educação que exclui e torna os processos de vida humana em um processo que desumaniza e reforça a desigualdade.

#### 4 POR QUE CONCLUIR?

*“Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”*

*Edgar Morin*

A ideia desse “por que” na conclusão, traz a reflexão, que a busca pelo conhecimento não tem fim! Então, o estudo subsidiou novas portas que precisam serem abertas na futura vida acadêmica, tendo essa pesquisa uma nova etapa/continuidade.

Assim, do que foi apresentado nesse estudo, a Educação durante séculos e nos tempos atuais é uma ferramenta de poder da classe que domina e, o acesso ao conhecimento se manteve historicamente nas mãos daqueles que até hoje oprimem a classe trabalhadora.

Porém, uma das formas para reverter esse cenário de negação/usurpação do direito aos povos oprimidos de acessar o conhecimento construído pela humanidade, é entender que as formas de educação libertadora (Educação Popular, assumida pela Educação do Campo, junto à filosofia marxista e a pedagogia revolucionária – Pedagogia Socialista Soviética – PSS), compõem reflexões sobre a realidade e supera esses cenários de relações de negação, exploração do homem pelo homem, do homem sobre a natureza que é o sistema capitalista. Configurando potencialmente, portanto, em uma perspectiva de educação contra hegemônica.

Ainda na esteira das reflexões acerca da Pedagogia Socialista Soviética e da Escola do Trabalho presentes nesse estudo, as mesmas trazem à tona a concepção de educação e escola com a qual se entrelaça os valores de libertação da classe oprimida e de valorização da cultura popular. Pois, a educação deixada pelos pioneiros da revolução russa, evidencia que a escola tem que estar atrelada a vida cotidiana do estudante e esta como um todo é bem mais que ensino. E o trabalho educativo com foco pedagógico entra como categoria auxiliadora da reprodução do ser humano na perspectiva da libertação.

Nesse sentido, a PSS a partir da Escola do Trabalho contribui no fortalecimento das reflexões sobre a Educação Popular dentro e fora da escola e na valorização da cultura, pois a prática de ensino na escola idealizada por pedagogos revolucionários como Pistrak, estava para além da sala de aula. Nesse sentido, a PSS fornece para a Educação do Campo reflexões que fortaleci a base pedagógica e filosófica a partir das formas de viver a partir da coletividade baseado no modo de vida significativamente a humanidade. Por fim, a PSS atualmente se configura como uma das experiências revolucionária de educação, no sentido de apontar a superação das formas e processos educativos que fortalecem as desigualdades.

Desta forma, como proporciona reflexões sobre a vida no sistema capitalista e como a educação atualmente pode ser propícia a classe trabalhadora. A PSS também tenciona ideias e fundamentos que cabe a nós, educandos-educadores/militantes defender a perspectiva de educação que melhor fundamenta o sentido de humano, pois junto a educação se projeta lógicas de sociedade.

Dito isso, sendo uma pesquisa bibliográfica, há uma necessidade desse estudo ser aprofundado posteriormente. Enquanto limite imposto na graduação, essa pesquisa se coloca como etapa que faz concluir esse nível, sobretudo que a curiosidade nos move a perceber o próprio inacabamento do estudo, bem como a necessidade do seu alargamento e aprofundamento teórico e reflexivo.

Do ponto de vista do objetivo geral, a realização do estudo elencou reflexões sobre a PSS e a inferência da experiência da Escola do Trabalho, evidencia caminhos de transformação pelo processo pedagógico revolucionário ao qual se trabalhou o ensino com estudantes na escola -comuna. Desta forma, as reflexões epistemológicas da Educação do Campo, em especial a Pedagogia Socialista e o demonstrativo do trabalho de um dos pioneiros da pedagogia soviética, evidenciam que é possível uma mudança na estrutura desigual nas sociedades atuais no que se refere a mudança pelo sistema educacional revolucionário nascido pelos oprimidos.

A partir do problema central de como a Pedagogia Socialista Soviética promove novas formas de resistência para a Educação do Campo, atravessadas pelo trabalho enquanto princípio educativo, reafirma-se que as reflexões aqui tecidas, proporcionaram pensamentos que podem ser objeto de estudo futuramente, tais como o aprofundamento teórico de outras experiências da pedagogia soviética surgidas na Rússia após a revolução de 1917. Há, portanto, uma constante (re) formação das reflexões pensadas e de novas questões que pressupõe outras investidas de pesquisa.

Como recente e atual perspectiva de educação transformadora no Brasil, a Educação do Campo se liga umbilicalmente a Educação Popular e tem a Pedagogia Socialista Soviética a partir do princípio da Escola do Trabalho, uma base teórico-metodológica que fundamenta mudanças na realidade atual para melhores condições na vida do homem do campo. E, portanto, essa para a Educação do Campo se configura como uma ferramenta possível para pensarmos estratégias de elevação da classe trabalhadora do campo no que se refere a superação das contradições no espaço agrário brasileiro, seja por via da Agroecologia enquanto ciência de

estudo das relações de produção sustentáveis ou mesmo pela posição de resistir/enfrentar as condições sociais em que estão submetidos os camponeses.

Assim, como a revolução russa alterou as bases pilares de uma sociedade marcada pela pobreza cultural, econômica e social, a Escola do Trabalho como experiência, apresenta ideias e perspectivas de um trabalho pedagógico com raiz no trabalho produtivo não alienante. Pelos fins de organização e reeducação das classes populares/oprimidas, a fim de elevar a transformação da estrutura desigual, a experiência educativa soviética deixa evidente, que, pela educação, pelo trabalho humanizador e pela cultura se fundamenta meios estruturantes da possível libertação humana.

Sobre as experiências revolucionárias nascidas na Rússia antes e após a Revolução de 1917, os fundamentos da escola da classe trabalhadora traz para a atualidade depoimentos de que é possível usar a educação como “arma” contra o sistema opressor, bem como, ser favorável ao projeto de educação revolucionário para o povo para empoderamento da classe trabalhadora no sentido de emancipação da sociedade.

Por fim, o presente estudo dirigido pelo olhar histórico sobre os processos de educação surgidos pela classe operária enquanto propostas revolucionárias, nos faz pensar ações transformadoras por via do conhecimento tanto sistematizado, através da escola ou fora dela. Por isso, essas perspectivas de educação aqui refletidas propõem novas formas de resistência para a defesa de uma escola pública e proletária, trazendo à tona pensamentos de resistência para a Educação do Campo como forma educativa revolucionária nas futuras décadas do século XXI. Dessa forma, a promoção do conhecimento e experiências de uma escola do trabalho em Pistrak se desdobra em reflexões importantes para o debate da defesa da perspectiva de escola nos dias atuais.

E o legado deixado por Pistrak em suas três principais literaturas, nos dão suporte para pensar a educação nesse século mesmo que não estejamos em um momento revolucionário, visto que, as obras sobre a educação no contexto da Rússia revolucionária e pós revolucionária, nos serve como um direcionamento sobre o horizonte transformador que desejamos alcançar.

Além disso podemos extrair da experiência da Escola do Trabalho a teoria revolucionária, os vários métodos e a esperança pela transformação, considerações que possibilitam a formação Omnilateral a fim de subtrair os altos índices de desigualdades na sociedade. Assim, a escrita no livro sobre **Fundamentos da Escola do Trabalho** deixado por Pistrak apresenta proposições teórico-metodológicas da escola socialista no período

revolucionário e amplia fundamentações importantes da experiência da escola comuna como elementos essenciais do trabalho educativo. Por fim, na esteira das reflexões sobre a experiência educativa da escola russa do período revolucionário pedagogos como Pistrak sinalizou e ao mesmo tempo nos ensina, que a classe trabalhadora necessita da educação como instrumento de transformação social.

## Referências

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4.ed. Trad. Marília Marques Lopes – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. Disponível em :<Disponível em :<<https://www.socla.co/wp-content/uploads/2014/Agroecologia-Altieri-Portugues.pdf>> Acesso em 25 de set. de 2018 as 16:20 min.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de Educadores do Campo**. In: CALDART, R.S. et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 359-365, 2012.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. Universidade Federal De Santa Catarina- Centro De Ciências Da Educação- Programa De Pós-Graduação Em Educação. Florianópolis, SC, 2015, 302p. Disponível em :<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136311/335963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 19 de jun. de 2018 as 13:16 min.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **O que é Educação?** Editora Brasiliense, São Paulo, 1981. Disponível em :<<http://www.febac.edu.br/site/images/biblioteca/livros/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf>> Acesso em 02 de jul. de 2018 as 19:29 min.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica Resolução nº 2, De 28 De Abril De 2008**. Publicada no Dou de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26. Disponível em :<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb001\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb001_08.pdf)> Acesso em 26 de jun. de 2018 as 10:48 min.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Disponível em :<<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> Acesso em 25 de jun. de 2018 as 12:26 min.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: \_\_\_\_\_. et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Democracia. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 215-222, 2012.

\_\_\_\_\_. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. In: Molina, M. C.; Jesus, S. M. S. A. de (org<sup>as</sup>.). Por uma Educação do Campo. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, nº 5, p. 10-31, 2004.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. **Pedagogia Socialista**. In: Caldart et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Democracia. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 5561-569, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. editora Positivo, Curitiba, p. 2120, 2004.

FREITAS, LUIZ CARLOS DE. A luta por uma pedagogia do meio: Revisitando o Conceito In Moisey Mikhailovich (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo, Expressão Popular, 2009, p.448.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Omnilateral**. In: CALDART, R.S. et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Democracia. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 265-272, 2012.

\_\_\_\_\_ **Trabalho como Princípio Educativo**. In: CALDART, R.S. et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Democracia. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 748-755, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 17ª. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

\_\_\_\_\_ **Política e Educação: ensaios**. ed. 5. Cortez. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_ **A Importância do Ato de Ler**. ed. 23. Cortez. São Paulo, 1989.

GADOTTI, M. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**, Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, p. 10-32, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas, 2002. Disponível em <  
[http://ccvap.futuro.usp.br/noticiasfiles/15.04.2015\\_%20RicardoSaito\\_Resenha\\_Metodologia.pdf](http://ccvap.futuro.usp.br/noticiasfiles/15.04.2015_%20RicardoSaito_Resenha_Metodologia.pdf)>  
Acesso em 05 de maio de 2018 as 14: 17 min.

HADDAD, Sérgio. **Direito à Educação**. In: CALDART, R.S. et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 215-222, 2012.

HENRIQUES, Ricardo et al (Orgs.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. CADERNOS SECAD. V. 02, Brasília, fevereiro de 2007, p. 10-18.

JESUS, José Novais de. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás**. Goiânia: Instituto de estudos Sócio Ambientais da universidade federal de Goiás. p. 7-20, 2010. Disponível em <  
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1334/1325>> Acesso em 10 de jun. de 2018 as 14:26 min.

LUNAS, C.A.; ROCHA, E. N. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores (as) do Campo: Caderno Pedagógico da Educação do Campo. Histórico de Luta do MSTTR pela construção de políticas públicas de Educação do Campo**. Brasília: Dupligráfica, p17-27, 2010.

LÊNIN, Vladimir Ilitch Ulyanov. **Lênin O Estado e a revolução**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Vitória, 1918, p. 153.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Agronegocio**. In: CALDART, R.S. et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Democracia. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 215-222, 2012.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª ed. São Paulo 2011. Disponível em :<<http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/introdufilomarx.pdf>> Acesso em 27 de jun. de 2018 as 16:38 min.

LUXEMBURGO, Rosa. **A revolução russa / Rosa Luxemburgo**. Trad. e notas de rodapé: Isabel Maria Loureiro. – Volume 3. Petrópolis, RJ : Vozes, 1991.

MANFRED, Albert Zakharovich. **História do Mundo. O Período Moderno**. Capítulo X - A Rússia no Século Dezanove (1800-1860). Trad. Drª Maria Luisa Borges. Volume II. Disponível em:<<https://www.marxists.org/portugues/manfred/historia/v02/10.htm>: Acesso em 20 de jun. de 2018 as 12:12 min.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Pedagogia do Capital**. In: CALDART, R.S. et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 538- 545, 2012.

MARTINS, José Fernando. **Elementos Fundamentais da Educação do Campo**. Educere et Educare Revist a de Educação Vol.8 nº 15 jan./jun. 2013 p. 179-198. Disponível em : <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/9200/6803>> Acesso em 23 de jul. de 2018 as 19:31 min.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Edição Ridendo Castigat Mores. s.n. p. 68, 1999. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/73/O%20manifesto%20do%20partido%20comunista%20-%20marx%20e%20engels.pdf?sequence=1>> Acesso em 08 de abr. de 2018 as 11:56 min.

MOURA, E. P. G. DE; ZUCCHETTI, D. T. **Educação além da Escola: acolhida a outros saberes**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010. Disponível em :<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1640140.pdf>> Acesso em 09 de jun. de 2018 as 15:56 min.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, V. 51, n. 37 p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174> > Acesso em 10 de jun. de 2018 as 13:40 min.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em :< <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>> Acesso em 09 de jun. de 2018 as 16:40 min.

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Educação do Campo Referenciais teóricos em discussão**. Revista EXITUS, V 01, Nº 01. Jul./dez. p. 93-104. 2011.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In Caldart, Roseli Salette et al (org.). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2012. P-280-284.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo, Expressão Popular, 3 ed, 2011, p.192.

\_\_\_\_\_ Moisey Mikhailovich (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo, Expressão Popular, 2009, p.448.

\_\_\_\_\_ Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p.256.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **A Educação do Campo no Brasil e a construção das escolas do Campo**. REVISTA NERA – ANO 14, Nº. 18 – jan./jun. p. 37-46, 2011. Disponível em :< <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>> Acesso em 10 de jun. de 2018 as 15:20 min.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul. /ago. 1984.

SANTOS, Ellen Vieira. (Org<sup>a</sup>.) **Educação do Campo: rompendo cercas, construindo caminhos...** – FETAEMG 2ª Edição, 2011.

TUMOLO, PAULO SERGIO. **O Trabalho Na Forma Social Do Capital E O Trabalho Como Princípio Educativo: Uma Articulação Possível?** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em :< <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>> Acesso em 22 de ago. de 2018 as 18: 15. Acesso em 12 de jun. de 2018 as 15:20 min.