

Elodir Lourenço de Souza

**SISTEMA DE APOSTILAMENTO: UMA DAS ESTRATÉGIAS
DE INTERVENÇÃO DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO E UMA
OFENSIVA CONTRA A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana D'Agostini

Coorientadora: Prof. Dra. Célia Regina Vendramini

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Elodir Lourenço de

Sistema de Apostilamento: uma das estratégias de intervenção do capital na educação e uma ofensiva contra a Proposta de Educação do MST / Elodir Lourenço de Souza ; orientadora, Adriana D'Agostini, coorientadora, Célia Regina Vendramini, 2017.

204 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Sistema de Apostilamento. 3. Empresariamento da Educação. 4. Educação do MST. I. D'Agostini, Adriana. II. Vendramini, Célia Regina. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"SISTEMA DE APOSTILAMENTO: UMA DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO E UMA OFENSIVA CONTRA A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MIST"

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 17/08/2017

D^{ra} Adriana D'Agostini (EED/CED/UFSC - Orientadora)

D^{ra} Celia Regina Vendramini (EED/CED/UFSC - Co-orientadora)

D^r Ricardo Scopel Velho (IFC - Rio do Sul/SC - Examinador)

D^{ra} Rosalba Maria Cardoso Garcia (EED/CED/UFSC - Examinadora)

D^{ra} Soraya Franzoni Conde (EED/CED/UFSC - Suplente)

Elodir Lourenço de Souza

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2017

Prof. Elison Antonio Paim

Coordenador do PPGE/CED/UFSC

Portaria nº 1934

Dedico este trabalho a todas as pessoas, em especial aos professores, que sonham e lutam incansavelmente por uma sociedade sem exploração, sem estado, sem classes.

AGRADECIMENTOS

À Professora Adriana D'Agostini pela orientação deste trabalho, contribuição, disponibilidade, companheirismo, paciência na orientação deste trabalho, coragem e compromisso com a causa da classe trabalhadora, a qual somos parte.

À Professora Célia Regina Vendramini pela coorientação, pelo exemplo de companheirismo e de profissional comprometida com nossa classe.

Aos companheiros (as) do Grupo de Estudo Sobre as Transformações do Mundo do Trabalho (TMT), pelo ambiente acolhedor e a solidariedade na busca da construção coletiva do conhecimento, que possibilita excelentes e profundos debates.

Aos Professores do PPGE Célia Vendramini, Adriana D'Agostini, Rosalba Garcia e Paulo Sérgio Tumolo, pela socialização do conhecimento historicamente construído e pelos debates trazidos em aula de maneira competente e comprometido com uma proposta de educação que contribua com emancipação humana e a transformação social.

Às Professoras Sandra Dalmagro, Rosalba Garcia e Célia Vendramini pelas contribuições realizadas na qualificação de nossa pesquisa, possibilitando maior clareza do “caminho” a ser percorrido e do objeto de nosso estudo.

Aos companheiros (as) da Linha de Pesquisa Trabalho e Educação (turma 2015.2), Ismael Andrada Bernardes, Karina Strohhaecker Lisa Alcubierre, Camila Felipe Tonn, Tobias Deprá Rosa, pelos aprendizados e debates que construímos juntos.

À minha mãe Maria Romalina de Souza, “mulher guerreira”, por nos dar exemplo de luta, de solidariedade e de comprometimento com a classe. Que, mesmo com pouco estudo escolar, sempre nos incentiva a estudar. Ao meu pai João Maria de Souza, um ser humano que em sua simplicidade nos mostra a importância de viver na terra e dela tirar nosso sustento. Aos meus irmãos, irmã, cunhadas, cunhado, sobrinhos (as) pelo apoio, incentivo e motivação.

À minha companheira Camila Munarini, pelo incentivo, paciência, solidariedade, carinho, entendimento e contribuição na realização desta pesquisa.

Aos companheiros (as), Revere Ribeiro, Fabiana Fátima Cherobin, Vagner Luiz Kominkiówisc, pela amizade, incentivo, aprendizado e acolhimento em suas casas.

Aos companheiros (as) do MST, especialmente, do setor de educação, pelos aprendizados e lutas travadas cotidianamente na tentativa

de construção de uma escola alinhada aos interesses da classe trabalhadora e de uma sociedade sem classes.

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação é o sistema de apostilamento, especificamente sua implementação em uma escola de assentamento de reforma agrária. Analisou-se as contradições existentes entre o Sistema de Apostilamento, como parte do empresariamento da educação, e a Proposta de Educação do MST. Para tanto considerou-se o contexto atual de ofensiva do capital na educação, através do processo de privatização, mercantilização e empresariamento da educação pública brasileira. Utilizou-se quatro instrumentos metodológicos para a pesquisa: observação participante de momentos de conselho de classe dos professores, das palestras realizadas pela SEFE para os pais e das formações de educadores realizadas pela SEFE; entrevistas realizadas com professores, representante do Setor de Educação do MST e representante da Secretaria de Educação de Passos Maia; Estudo documental dos Projetos Políticos Pedagógicos 2010 e 2015 da EEIF Nossa Senhora Aparecida, das Apostilas da SEFE do 8º e 9º ano e dos documentos de licitação firmados entre Prefeitura Municipal de Passo Maia e SEFE. Além de estudo bibliográfico sobre o Sistema de Apostilamento, o empresariamento da educação e a Proposta de Educação do MST. Com a utilização destes instrumentos metodológicos de pesquisa tornou-se possível uma descrição densa sobre a Proposta de Educação do MST e a tentativa da sua implementação no período de 2010-2012 e sobre o Sistema de Apostilamento da SEFE e sua implementação na escola pesquisada no período de 2013-2016. A análise dos dados gerados permitiu constatar que o Sistema de Apostilamento é uma das estratégias de intervenção do capital na educação pública, o qual objetiva a preparação de força de trabalho para melhor servir ao capital diante da reestruturação produtiva que alterou profundamente as relações de trabalho, e para a inculcação de ideologia e valores necessário à manutenção da ordem social e econômica. Por outro lado, a Proposta de Educação do MST está pautada por um projeto de formação humana ampla que tem como horizonte a emancipação humana e a transformação social. O confronto destas duas propostas implementadas na mesma escola permitiram evidenciar os elementos diferenciadores e antagônicos de tais propostas. Concluímos que os projetos educacionais estão vinculados a distintos projetos de educação, de ser humano e de sociedade, neste sentido o Sistema de Apostilamento esta em uma relação antagônica e é uma ofensiva contra a Proposta de Educação do MST, a eliminando da referida escola.

Palavras-chave: Sistema de Apostilamento, empresariamento da educação, Educação do MST.

ABSTRACT

The object of this master thesis is the apostille system, specifically its implementation in a school located in an agrarian reform settlement. The contradictions between the Apostille System, as part of the entrepreneurship of education, and the MST Education Proposal were analyzed. For this purpose, it was considered the current context of capital's offensive in education, through the process of privatization, commodification and entrepreneurship of Brazilian public education. Four methodological tools were used for the research: participant observation during moments in teachers 'class council, lectures held by SEFE for parents and SEFE educators' trainings; Interviews with teachers, representative of the Education Sector of the MST and representative of the Education Secretary of Passo Maia; Documentary analysis of the 2010 and 2015 Pedagogical Political Projects of EEIF Nossa Senhora Aparecida, the SEFE handbooks of the 8th and 9th year and the bidding documents signed between the Municipality of Passo Maia and SEFE. Besides a bibliographic study on the Apostille System, the entrepreneurship of education and the MST Education Proposal. The use of these methodological research tools made it possible to describe the MST Education Proposal and the attempt to implement it in the 2010-2012 period. In addition, it also described the SEFE Apostille System and its implementation in the researched school in the 2013-2016 period. The analysis of the data revealed two points. The first point is that the Apostille System is one of the strategies of the capital intervention in the public education, which aims at the preparation of labor force to better serve the capital before the productive restructuring that deeply changed the working relationship. The second point it that it is used for the inculcation of ideology and required values for the maintenance of the social and economic order. On the other hand, the MST Education Proposal is based on a project of broad human formation, which aims human emancipation and social transformation. The confrontation of these two proposals, which were implemented in the same school, allowed to highlight the differentiating and antagonistic elements of such proposals. The conclusion is that educational projects are linked to different education projects, human being and society. In this sense, the Apostille System is in an antagonistic relationship and is an offensive against the MST Education Proposal, eliminating it from the mentioned school.

Keywords: Apostile System, entrepreneurship of education, MST Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Acampamento Zumbi dos Palmares.	62
Figura 2 - EEIF Nossa Senhora Aparecida.....	68
Figura 3 - Imagem inicial do site do SEFE.	127
Figura 4 - Sistema de avaliação da SEFE.....	133
Figura 5 - Orientações para o professor	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Investimento em educação no Município de Passos Maia entre 2010 e 2016.....	123
Quadro 2 - Sistema de Apostilamento X Proposta de Educação do MST.....	172

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina.
EEIF	Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EdoC	Educação do Campo.
EJA	Educação de Jovens de Adulto
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos
PP	Partido Progressista
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSB	Partido Social Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEFE	Sistema Família e Escola

UFSC

Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a
Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1 SISTEMAS DE APOSTILAMENTO: MOTIVAÇÕES DA ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA	24
1.2 NOSSO PROJETO DE PESQUISA	28
1.2.1 Objeto de pesquisa e questão	28
1.2.2 Hipótese	29
1.2.3 Objetivos	30
1.2.4 Metodologia utilizada	31
2. PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA	37
2.1 A ESCOLA E A LUTA DOS SEM TERRA “NASCEM” JUNTAS	37
2.1.1 A Proposta de educação do MST	44
2.1.2 Princípios Pedagógicos e filosóficos da Proposta de Educação do MST	56
2.2 A EEIF NOSSA SENHORA APARECIDA: LUTA PERMANENTE POR ESTRUTURA FÍSICA E PELA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO .	61
2.2.1 A escola do Acampamento Zumbi dos Palmares	61
2.2.2 A conquista dos Assentamentos e das Escolas Multisseriadas .	65
2.2.3 A construção física e pedagógica da EEIF Nossa Senhora Aparecida	67
2.2.4 A “retomada” da Escola pelo MST	69
2.2.5 Os “sinais” da Proposta de Educação do MST na escola e os limites e contradições enfrentadas	70
2.2.6 Limites que impediram maiores avanços	83
3. SISTEMA DE APOSTILAMENTO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA	89
3.1 SISTEMAS DE APOSTILAMENTO	89
3.1.1 O Projeto Neoliberal, a (contra) reforma do Estado e expansão do sistema apostilado na educação pública	104
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE APOSTILAMENTO NA ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA	120
3.2.1 As contratações de empresas	121

3.2.2 Sistema de Ensino Família e Escola - SEFE	126
3.2.3 As atividades da SEFE no município de Passos Maia.....	135
4. SISTEMA DE APOSTILAMENTO: UMA DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO E UMA OFENSIVA CONTRA A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST.....	149
4.1 A ESCOLA A SERVIÇO DO SISTEMA CAPITALISTA	149
4.2 SISTEMA DE APOSTILAMENTO X PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST: DOIS PROJETOS ANTAGÔNICOS DE EDUCAÇÃO....	158
4.2.1 Concepção de escola, de sociedade e de ser humano.....	158
4.2.2 Objetivos/avaliação	164
4.2.3 Forma/conteúdo escolar	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICE.....	193
APÊNDICE A - CRONOGRAMA DA PESQUISA.	194
APÊNDICE B - BIBLIOGRAFIAS SELECIONADAS.	196
APÊNDICE C - QUESTÕES DAS ENTREVISTAS.	199
ANEXOS.....	203
ANEXO 1 - MAPA DE SANTA CATARINA LOCALIZANDO O MUNICÍPIO DE PASSOS MAIA.	204

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta da pesquisa de Mestrado em Educação realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo geral é “analisar as contradições entre o Sistema de Apostilamento e a Proposta de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”.

Com esse estudo chegamos à compreensão de que o sistema de apostilamento é parte do processo de empresariamento da educação, que indica uma das formas do capital intervir na educação escolar, fazendo da escola um dos espaços privilegiados para a formação dos trabalhadores adaptando-os à sociabilidade destrutiva do capital. O intuito é fazer com que estes possam servir de força de trabalho a ser explorado pelas empresas capitalistas, e também, de inculcar a ideologia burguesa necessária para a manutenção e a reprodução do sistema capitalista. Desta forma, o projeto de educação do capital, que na escola investigada acontece através do “sistema de apostilamento”, está em uma relação antagônica à proposta de educação do MST, pois essa visa à formação humana omnilateral.

A pesquisa de campo foi realizada entre maio de 2016 e janeiro de 2017 com a utilização dos seguintes procedimentos metodológicos: observação participante das formações de professores, dos conselhos de classe e das palestras realizadas pela SEFE com os pais; estudo das apostilas, dos PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010 e 2015) e de documentos de licitação e contratação das empresas (SEFE e Positivo); entrevistas semiestruturadas e estudo bibliográfico.

O sistema de apostilamento foi implantado pela Secretaria de Educação de Passos Maia em 2013, em todas as escolas municipais do ensino fundamental. No entanto, nos detemos a avaliar sua aplicação na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EEIF) Nossa Senhora Aparecida, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, entre os anos de 2013 a 2016.

O município de Passos Maia é predominantemente rural. Segundo o IBGE (2010), possui 619 Km² de extensão territorial com aproximadamente 4.425 habitantes¹, localizando-se na região Oeste de Santa Catarina (Cf. Anexo 1 - Mapa de localização do Município de Passos Maia em Santa Catarina). Neste município, há aproximadamente

¹ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sc/passos-maia/panorama>, acessado em 20 de agosto de 2016.

500 famílias residindo em 13 assentamentos, somando pouco mais de 2000 pessoas. Ou seja, quase metade da população de Passos Maia reside em áreas da Reforma Agrária, fruto da luta e organização dos trabalhadores Sem Terra.

A Secretaria Municipal de Educação de Passos Maia implementou o sistema apostilado em sua rede de ensino. Em um primeiro momento, entre os anos de 2013 e 2014, em parceria com a Editora Positivo Ltda, e depois, de 2015 até o presente momento, com a empresa Sistema de Ensino Família e Escola Ltda (SEFE), ambas com sedes em Curitiba, no Estado do Paraná. As empresas contratadas são responsáveis por: a) fornecer as apostilas para educadores e educandos para as escolas do município, desde a Educação Infantil, de quatro e cinco anos, ao 9º ano do Ensino Fundamental; b) realizar o processo de formação/treinamento para o uso do material, sendo 40 horas presenciais e 80 horas a distância, anualmente; c) acompanhar, através de visitas técnicas e reuniões com os professores, o processo educativo e avaliar (cobrar) os resultados; d) realizar palestras com os pais nas escolas. Esse processo ocorreu através de relação contratual, portanto, mercadológica (compra e venda), entre a Prefeitura de Passos Maia e as empresas.

O trabalho teve como experiência de estudo a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EEIF) Nossa Senhora Aparecida, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares. A escola é uma conquista dos trabalhadores Sem Terra, ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nessa instituição, aproximadamente 95%, dos 188 alunos matriculados em 2016 da Educação Infantil ao 9º ano, residem em quatro assentamentos da Reforma Agrária, a saber: Zumbi dos Palmares, 29 de Junho, 20 de Novembro e Conquista do Horizonte. Na mesma estrutura física da escola, há o Ensino Médio (em forma de extensão, oferecido pela Escola Corália Gevaerd Olinger, localizada também na cidade), com cerca de 60 educandos, sob a responsabilidade da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina.

O referencial teórico que buscamos nos apoiar é o Materialismo Histórico Dialético, pois entendemos que nos auxilia a compreender, desvendar e explicar a realidade, ao possibilitar relacionar as questões locais com as globais/gerais. Nesta direção, Kosik (1976) destaca a necessidade de não ficarmos na aparência e buscarmos a compreensão da essência dos fenômenos, afirmando que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (KOSIK, 1976, p. 11). Para isso, o Materialismo Histórico Dialético se

torna fundamental para buscarmos a compreensão da realidade e destruímos a “psedudoconcreticidade” que, nas palavras do autor tcheco:

A destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: 1) crítica revolucionária da *práxis* da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de “humanização do homem” (A. Kolman), do qual as revoluções sociais constituem-se as etapas-chave; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si”; 3) realização da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico (KOSIK, 1976, p. 19).

Segundo Minayo (2012), as definições teóricas são fundamentais, pois:

a) Colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação. b) Ajudam a levantar questões, a focalizar o problema, as perguntas e a estabelecer hipóteses com mais propriedade. c) Permitem maior clareza na organização dos dados. d) E iluminam a análise dos dados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade que deve se beneficiar dos achados empíricos, sob pena de anulação da originalidade propiciada pela pergunta inicial (MINAYO, 2012, p. 17).

O processo de realização deste trabalho ocorreu da seguinte forma: primeiramente, definimos o Projeto de Pesquisa e realizamos o primeiro estudo bibliográfico no sentido de compreender o Sistema de Apostilamento e da Proposta de Educação do MST. Em seguida, iniciamos a pesquisa de campo através da observação participante de: palestras realizadas com os pais, reuniões do conselho de classe dos professores; formação de professores realizada pela Empresa SEFE. Depois, elaboramos um texto apresentando o projeto de pesquisa, traçamos reflexões a partir do primeiro estudo bibliográfico e destacamos alguns elementos observados nos contatos iniciais com a escola e com o objeto de estudo. Na sequência, a partir dessa elaboração, passamos pela

qualificação², um importante momento que possibilitou definir melhor os instrumentos metodológicos da pesquisa de campo, as bibliografias a serem consultadas e o foco de estudo, o que nos auxiliou a traçar o caminho a ser percorrido.

A partir dessas etapas, retomamos a pesquisa de campo com: a realização de entrevistas com três professores da EEIF Nossa Senhora Aparecida, um representante da Secretaria de Educação de Passos Maia e dois representantes do Setor de Educação do MST; a participação em reuniões de conselho de classe; o estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP (elaborados em 2010 e 2015) da EEIF Nossa Senhora Aparecida; o estudo do Manual do Professor (apostila disponibilizada pela SEFE ao docente) dos 8^a e 9^a anos das disciplinas de Geografia, Matemática e Português. Além disso, buscamos informações sobre o processo de licitação e contratação no portal transparência do município de Passos Maia e no site da SEFE, e damos sequência ao estudo teórico sobre o sistema de Apostilamento e a Proposta de Educação do MST.

Por fim, nos detemos na elaboração da dissertação, construindo-a capítulo por capítulo, em permanente interação com a orientadora.

1.1 SISTEMAS DE APOSTILAMENTO: MOTIVAÇÕES DA ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA

Neste momento buscamos contextualizar o interesse e as motivações pelo tema da pesquisa no intuito de responder às seguintes questões: Que elementos considerados fundamentais levaram à escolha do objeto de estudo? Quais as motivações para realizar esta pesquisa? Como ocorreu o processo de definição do objeto de pesquisa/estudo?

A definição do objeto de pesquisa foi motivada, principalmente, por ser este um fenômeno presente na realidade escolar do Assentamento Zumbi dos Palmares, indicando uma parte integrante da situação conjuntural e estrutural em que a educação escolar brasileira está inserida, além da minha militância no MST e pelos processos de formação que participei, que auxiliaram na identificação do objeto.

A minha inserção no MST não foi diferente daquela da maioria das pessoas que participam e se identificam com a causa que dá origem e permanência a este movimento social, isto é, a luta pela conquista da terra

²A qualificação aconteceu na UFSC, no dia 16/09/2016, tendo como banca avaliadora as professoras Sandra L. Dalmagro, Célia R. Vendramini e Rosalba Maria Cardoso Garcia.

e a expectativa de “melhores condições de vida”³. Minha participação iniciou em 1995, quando entrei na luta pela terra através de uma ocupação de terra⁴. Nela, juntamente com muitas outras pessoas, percebi a enorme concentração da propriedade privada de terras em detrimento da existência de milhares de seres humanos sem acesso a ela, assim como vivenciei o cotidiano do lugar marcado pela organização, luta, resistência e solidariedade.

No ano seguinte, em 1996, a convite de líderes do acampamento, tive a oportunidade de estudar em uma Escola Agrícola⁵ organizada pedagogicamente a partir da Proposta de Educação do MST. A escola funcionava em regime de alternância⁶ e com muitas dificuldades estruturais e de manutenção dos cursos devido ao escasso financiamento público. No entanto, foi possível, pela primeira vez, experimentar a auto-organização dos estudantes, a participação democrática nas discussões e decisões do processo organizativo e pedagógico da escola, indicando uma experiência totalmente diferente da escola e da proposta pedagógica até então vivenciada.

A partir desse momento, ao retornar, em dezembro de 1996, ao já conquistado Assentamento Zumbi dos Palmares, comecei a participar, nos anos seguintes, nas atividades organizativas e de luta do MST. Inseri-me no Setor de Educação do Movimento em 1999, atuando como educador da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um projeto do PRONERA⁷, realizado em parceria entre o MST, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade do Oeste de Santa Catarina

³Expressão popularmente usada pelas pessoas ao falar dos motivos que as levaram a ocupar a terra e pelas lideranças do Movimento quando realizam o trabalho de diálogo com as pessoas para participar das ocupações.

⁴A referida ocupação aconteceu em 20 de novembro de 1995, na Fazenda Ameixeira, em Passos Maia, com aproximadamente 850 famílias, formando o acampamento que levou o nome de Zumbi dos Palmares que, posteriormente, originou vários outros assentamentos, entre eles, o Assentamento Zumbi dos Palmares.

⁵Escola Agrícola 25 de Maio, localizada no Assentamento Vitória da Conquista, em Fraiburgo/SC.

⁶A alternância acontecia em duas etapas anualmente, de tempo-escola, de aproximadamente 60 dias cada, intercalado por tempos-comunidade.

⁷O PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária) é um programa de governo criado em 1998, ligado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em parceria com outras instituições públicas, financia a educação na reforma agrária em diferentes níveis: EJA (alfabetização e escolarização), Ensino Médio, Graduação e Pós-graduação.

(UNOESC).

Em seguida, ao ser indicado pela direção do MST, realizei o Curso Normal de Nível Médio (Magistério) e, na sequência, a Licenciatura em Pedagogia (Pedagogia da Terra)⁸. Ambos os cursos foram realizados no Instituto de Educação Josué de Castro⁹, em regime de alternância. Ao mesmo tempo, nos períodos de tempo-comunidade, atuei como educador em uma Escola de Ensino Fundamental multisseriada do Assentamento Zumbi dos Palmares e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em cursos de alfabetização financiados pelo PRONERA. Essa experiência, além de marcar minha trajetória acadêmica, foi fundamental à minha formação, por ser um local que dispunha de uma proposta e prática pedagógica inéditas no Brasil, pautadas na experiência de Educação Socialista Russa e na Educação Popular. Além disso, pelo fato desses cursos acontecerem em regime de alternância, com etapas de tempo-escola e etapas para tempo-comunidade, mantive a participação no setor de educação do MST e nas lutas.

Diante dessa experiência acadêmica e da inserção prática na educação, tive a oportunidade de conhecer a Proposta de Educação do MST e de implementá-la no Ensino Fundamental em escolas de assentamentos, em escolas itinerantes de acampamentos e na EJA¹⁰. Com isso, foi possível não só confrontar as dificuldades e as contradições de implementar tal proposta em escolas de assentamentos e acampamentos geridas e controladas rigidamente pelo Estado, mas também encontrar formas e possibilidades de construir uma experiência alternativa, mesmo dentro dos limites imposto pelo Estado burguês, contrapondo a forma e o conteúdo escolar hegemônico imposto pelo capital.

Nos anos de 2010 a 2014 fiz parte da direção do MST como representante do setor de educação, e uma vez na coordenação do setor,

⁸Esses cursos ocorreram entre os anos de 2001 e 2007, sendo que o primeiro aconteceu através de uma parceria entre o PRONERA e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), e o segundo, através de parceria entre o PRONERA e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

⁹O Instituto de Educação Josué de Castro é uma escola do MST, mantida pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), localizado em Veranópolis/RS, que atua com diversos cursos de nível médio e alguns cursos de licenciatura financiados pelo PRONERA e universidades.

¹⁰Essa atuação ocorreu entre 2000 e 2010, sendo em 2000, 2001 e 2006 como professor em escola de assentamentos; de 2002 a 2005 na EJA, como professor e coordenador; e de 2007 a 2009, na Escola Itinerante (localizada em acampamentos, em diversos municípios de SC), como coordenador pedagógico.

busquei contribuir na construção de experiências pautadas pela Proposta de Educação do Movimento, ao atuar na organização e no acompanhamento pedagógico das escolas dos assentamentos e acampamentos, nos processos de formação continuada de educadores e nos cursos de especialização em parceria entre o PRONERA e instituições educativas¹¹. Nessa mesma época, tive a oportunidade de realizar um curso de Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais¹², aproximando os estudos da Teoria Marxista e da Educação a partir de estudiosos clássicos marxistas. No momento atual, contribuo na coordenação do Setor de Educação do MST.

Como apresentado, toda a minha formação acadêmica e de trabalho se insere no Movimento através do setor de educação, onde busco contribuir nos processos de construção de experiência pedagógica baseados nos Princípios Pedagógicos e Filosóficos da Educação do MST, que tem como horizonte a formação humana integral, a emancipação humana e a transformação social.

Essa minha experiência (de formação, de atuação prática na educação escolar e de participação e coordenação do Setor de Educação do MST) me levou a compreender que, do ponto de vista da classe trabalhadora, a educação escolar precisa estar comprometida com o processo de formação humana nas várias dimensões; precisa estar intimamente ligada aos objetivos e interesses de libertação e de emancipação da classe trabalhadora, logo, precisa ter como horizonte a transformação social.

A definição do objeto de estudo ocorreu em diálogo com a orientadora e com a coordenação do Setor de Educação do MST. Contou também com a contribuição dos debates realizados pelos professores e alunos nas disciplinas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC¹³ e dos estudos realizados no grupo da UFSC: “Núcleo de Pesquisas Sobre as Transformações do Mundo do Trabalho” (TMT).

¹¹As instituições foram: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o Instituto Federal Catarinense (IFC).

¹²Esse curso aconteceu em parceria com o MST, o PRONERA e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), entre os anos de 2011 e 2013.

¹³As disciplinas realizadas foram: Seminário de Dissertação; Seminário Especial: Tópicos Especiais de Educação e Trabalho II; Políticas Públicas para a Educação; Seminário de Dissertação II; Seminário Especial: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Diante da implantação do “Sistema de Apostilamento” nas escolas municipais de Passos Maia, através de sua Secretaria de Educação, e tendo em vista a realização desta Pesquisa de Mestrado, definimos esse sistema como o objeto de estudo.

Acreditamos que o resultado desta pesquisa contribuirá para a compreensão, também no MST, de que o “sistema de apostilamento” é parte do processo de empresariamento que vem ocorrendo na educação. Durante o levantamento bibliográfico, sentimos a necessidade de compreender mais profundamente o que significa (no sentido pedagógico e de formação político-ideológica) a implementação desse sistema em escolas de assentamentos, sobretudo porque nos materiais elaborados pelo MST essa questão não é muito abordada, talvez por ser um fenômeno novo na realidade das escolas de assentamentos. Portanto, acreditamos que essa elaboração é fundamental para a colocarmos em debate no MST, por ser não só um fenômeno presente na realidade de escolas públicas brasileiras, mas também por estar presente em escolas localizadas em áreas de assentamentos conquistados pela luta desse Movimento.

1.2 NOSSO PROJETO DE PESQUISA

A partir da definição do objeto e do foco de pesquisa, a fim de ter mais clareza do caminho a ser trilhado e dos objetivos a serem atingidos, elaboramos um projeto de pesquisa. E mesmo sabendo que o projeto é uma projeção que, dependendo da necessidade, pode sofrer alterações, acréscimos ou cortes, o fizemos por concordar com Minayo (2012, p. 35) ao destacar a importância de elaborar “um projeto de pesquisa, sobretudo para esclarecer nós mesmos qual a questão que estamos propondo investigar, as definições teóricas de suporte e as estratégias de estudo que utilizaremos”. Além disso, ressalta Minayo (2012), o projeto ajuda a mapear o caminho a ser seguido durante a investigação, antecipando o cenário e elaborando um plano de trabalho.

Com essa compreensão, o projeto de pesquisa foi elaborado em seis tópicos, apresentado aqui em forma de síntese em quatro pontos. São eles: o objeto de pesquisa e a questão; a justificativa e a hipótese; os objetivos gerais e específicos; a metodologia. Vejamos:

1.2.1 Objeto de pesquisa e questão

O nosso objeto de pesquisa é o Sistema de Apostilamento, mais especificamente aquele aplicado pela Secretaria de Educação de Passos Maia, que faz parte da lógica do processo de empresariamento e

privatização da educação das escolas públicas brasileiras. Ao ser implantado na EEIF Nossa Senhora Aparecida do Assentamento Zumbi dos Palmares, esse sistema está em uma relação de contraposição, interrupção e impedimento da existência da proposta de educação construída pelo MST na referida escola.

Assim, o nosso objeto de pesquisa se situa em um contexto de confronto entre dois projetos distintos e antagônicos de educação e de sociedade: de um lado, o Sistema de Apostilamento, que visa formar trabalhadores para atender aos interesses e à manutenção da ordem capitalista, e de outro, a Proposta de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se coloca na perspectiva de contribuir com o processo de formação humana ampla, com a transformação social e conseqüente emancipação dos seres humanos.

Através desta pesquisa, buscamos responder à seguinte questão: Quais são as relações entre o Sistema de Apostilamento e a Proposta de Educação do MST?

Para tanto, o intuito é compreender: Como ocorre o processo de formação de educadores no Sistema de Apostilamento? Que concepção de educação e de formação humana está contida no material pedagógico? Quais argumentos a Secretaria de Educação de Passos Maia e a SEFE utilizam para tentar justificar o uso do apostilamento? O que significa (representa) o uso do apostilamento na educação pública? Que avaliação os educadores fazem sobre esse sistema e o material pedagógico? Quais são os instrumentos e os procedimentos de avaliação propostos pela SEFE? Quais os custos financeiros da Prefeitura de Passos Maia na aquisição do Sistema da Editora Positivo e da SEFE? Como vem ocorrendo o processo de licitação e contratação da(s) empresa(s)? Há resistência ao uso desse sistema? Sua implementação impossibilita o desenvolvimento da proposta de educação do MST? O sistema é uma ofensiva contra a Proposta de Educação do Movimento e se apresenta em relação antagônica à Proposta de Educação do MST? Em que sentido?

1.2.2 Hipótese

Ao ser implantado na EEIF Nossa Senhora Aparecida, o Sistema de Apostilamento de empresas privadas (Positivo e SEFE) em 2013 interrompeu o processo pedagógico orientado pela Proposta de Educação do MST na referida escola.

A nossa hipótese, discutida neste trabalho, é que o sistema de apostilamento faz parte da estratégia e da lógica do capital para a

educação, de modo que está em uma relação antagônica e ofensiva à Proposta de Educação do MST.

Este estudo se torna necessário por entender que nas escolas públicas de assentamentos e acampamentos está em desenvolvimento experiências que seguem a proposta de educação do MST, a qual (como veremos no próximo capítulo) foi construída durante mais de três décadas a partir das experiências de Educação Socialista, da Educação Popular e da própria experiência educacional desenvolvida nessas escolas. Essa proposta, com seus princípios filosóficos e pedagógicos, tem como perspectiva a formação integral e a emancipação do ser humano, e como horizonte, a transformação da sociedade. Portanto, é uma educação articulada aos interesses da classe trabalhadora. Entretanto, com a implantação do Sistema de Apostilamento na rede pública municipal de Passos Maia, nas escolas onde também se desenvolviam experiências com a proposta de Educação do MST houve um enfrentamento pela imposição de uma outra proposta educacional, esta baseada nos interesses do capital para a formação de trabalhadores adaptados ao trabalho destrutivo da atual fase de desenvolvimento societário, portanto, alinhada aos interesses da classe burguesa.

1.2.3 Objetivos

A nossa pesquisa/estudo teve como objetivo geral: Analisar as relações existentes entre o Sistema de Apostilamento, como parte do empresariamento da educação, e a Proposta de Educação do MST, como uma proposta da classe trabalhadora.

Para tanto, propomos os seguintes objetivos específicos: a) compreender a lógica de desenvolvimento do Sistema de Apostilamento identificando sua relação com o empresariamento da educação; b) compreender a proposta de educação do MST e identificar em seus fundamentos e princípios os elementos que divergem da escola capitalista; c) analisar, no Projeto Político-Pedagógico e em atividades da EEIF Nossa Senhora Aparecida, as alterações na concepção, forma e conteúdo escolar e nos objetivos/avaliação realizados a partir da implementação do Sistema de Apostilamento; d) identificar se há resistências ao uso do Sistema de Apostilamento e se sua implementação impossibilita a continuidade do desenvolvimento da proposta de educação do MST.

1.2.4 Metodologia utilizada

Tendo como referência o objeto de estudo e os objetivos a serem alcançados com essa pesquisa, definimos uma metodologia qualitativa com base nos seguintes procedimentos: estudo bibliográfico, observação participante, entrevista com questões semiestruturadas e estudo documental: dos PPP, das apostilas utilizadas pelos professores e dos contratos de licitação. A partir da definição dos objetivos e dos procedimentos metodológicos, organizamos um cronograma (Apêndice A) que nos possibilitou realizar cada um dos procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos propostos para este trabalho.

a) Sobre a pesquisa bibliográfica

Marconi e Lakatos (2012) consideram que, para a realização de uma pesquisa, é necessário fazer um levantamento prévio de dados no intuito de recolher as informações existentes sobre o objeto/fenômeno de estudo. As autoras distinguem duas grandes fontes de dados: primária, composta pela pesquisa documental, e secundária, circunscrita à pesquisa bibliográfica. Consideram também que a pesquisa de fontes busca a bibliografia já publicada e relacionada com o tema de estudo.

Durante a pesquisa bibliográfica, o pesquisador se depara com a produção já existente sobre o objeto/fenômeno de estudo, o que lhe permite se “situar” no debate acadêmico, e a partir do já produzido, fazer o seu aporte original. As autoras distinguem diferentes fontes bibliográficas, sendo que cada tipo exige do pesquisador uma manipulação e um procedimento diferente. Dentre os tipos de fontes bibliográficas citadas pelas autoras constam: publicações em livros, teses, monografias, publicações avulsas e editais. A escolha pressupõe a realização de um procedimento padronizado que vai desde a identificação, a localização, a compilação e o fichamento das publicações escolhidas que auxiliaram na composição do quadro teórico necessário para entender e analisar o objeto de pesquisa.

Desta forma, realizamos um levantamento e estudo bibliográfico para este trabalho pautando-nos nos seguintes descritores: o Sistema de Apostilamento, o empresariamento da educação e a Proposta de Educação do MST (Apêndice B). Detemo-nos principalmente em dissertações, teses e artigos que trataram sobre esse sistema e a proposta do MST.

b) Estudo documental dos PPP, das apostilas do professor e das licitações e contratos com empresas.

O Estudo documental foi um dos procedimentos de levantamento de elementos e/ou dados da realidade. Segundo Gil (2012, p. 147), as fontes documentais são importantes, em quantidade e qualidade suficientes, para evitar perdas de tempo e o constrangimento em ter que levantar informações diretamente com as pessoas, o que, em muitos casos, só é possível por meio de documentos.

O autor destaca também que o estudo de documentos possibilita o conhecimento do passado (com dados mais eficazes, por oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade), a investigação dos processos e mudanças sociais e culturais, a obtenção de dados com menor custo, além de favorecer a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos (GIL, 2012, p. 153).

A pesquisa documental consistiu no estudo: das apostilas utilizadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino das disciplinas de Português, Matemática e Geografia; dos Projetos Político-Pedagógicos da EEIF Nossa Senhora Aparecida (2010 e 2015), no intuito de identificar as mudanças e as permanências com relação aos objetivos da escola, às propostas pedagógicas e metodológicas, aos processos de avaliação e à concepção de educação; dos documentos licitatórios e de contratação das empresas (Positivo e SEFE), fornecedoras do Sistema de Ensino Apostilado.

c) Observação participante

Como afirma Minayo (2012), a observação participante é parte essencial do trabalho de campo da pesquisa qualitativa, que funciona não só como uma estratégia, mas como um método que, em algumas situações, consegue apreender a realidade sem utilizar outras técnicas. Através dela, o pesquisador se coloca como observador da situação social, com o objetivo de realizar a investigação científica. Ainda conforme Minayo (2012, p.70), “O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”.

Neste sentido, o pesquisador não deve ficar preso em um instrumento rígido de coleta de dados, o que permite fazer questionamentos. Para Minayo, através da observação, o pesquisador consegue identificar se o que está escrito (documentado) ou afirmado pelos sujeitos nas entrevistas se confirma ou não na prática. Além disso, a observação lhe permite ficar livre de prejulgamentos ou prisioneiro de

instrumentos rígidos de coletas de dados, sempre tendo o cuidado sobre o que observar e como observar, além do espaço e do tempo.

Assim, pelas observações, por não estar com instrumentos rígidos, pode apreender questões (fenômenos) que não foram possíveis pelas entrevistas ou pelos documentos. “Há uma série de fenômenos de grande importância que não podem ser registrados por meio de perguntas ou em documentos quantitativos, mas devem ser observados na realidade” (MINAYO, 2008, p. 277). Para isso, a autora destaca três possibilidades de observação: participante total; participante como observador; observador como participante: (a) como estratégia complementar a outras formas de geração de dados, tais como entrevistas, questionários, b) uma observação quase formal, c) um curto espaço de tempo, d) com limitações por ser um contato bastante superficial; e) observador total.

Nessa mesma direção, Triviños (1987) afirma que a observação participante é uma técnica típica da pesquisa qualitativa. Sendo uma observação estruturada ou padronizada bastante usual em pesquisa qualitativa, para o autor, “este tipo de observação é usado na pesquisa qualitativa quando se deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda, buscando a verificação de hipóteses” (TRIVIÑOS, 1987, p. 153). O foco pode ser uma escola, uma cooperativa ou uma associação, desde que o objetivo seja apreender um aspecto (fenômeno) daquela realidade.

Os registros das observações foram realizados em caderno em forma de diário de campo, por compreender, conforme destaca Minayo (2012), que o caderno de campo é um dos principais instrumentos de trabalho na pesquisa qualitativa, por se tratar de uma pesquisa descritiva.

Diante das considerações destacadas, a observação participante foi realizada a partir: da formação de educadores realizados pela SEFE em julho de 2016¹⁴; da palestra com os pais, realizada pela SEFE em maio/2016; e dos conselhos de classe (julho e novembro 2016) entre os professores.

d) Entrevistas semiestruturadas

Sobre as entrevistas com questões semiestruturadas definidas para esta pesquisa, buscamos a compreensão conforme argumentam Triviños

¹⁴Tínhamos projetado a participação da formação de educadores em fevereiro de 2017, mas a mesma não ocorreu devido à interrupção da contratação da Prefeitura de Passos Maia com a SEFE.

(1987) e Minayo (2008 e 2012), de que representam um dos principais meios que o pesquisador pode utilizar na pesquisa qualitativa para a coleta e geração de dados. Neste sentido, os mesmos autores citam que há diferentes formas de organizar as questões para as entrevistas, tais como: abertas, fechadas e livres, embora privilegiem entrevistas com perguntas semiestruturadas, pois, nas palavras de Triviños:

[...] Queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 145)

O autor levanta também uma conceituação bastante esclarecedora sobre o que se entende por entrevista semiestruturada. Vejamos:

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O autor sugere que as perguntas/questões não podem ser elaboradas *a priori*, já que deve ser elaboradas a partir de uma prévia investigação e/ou levantamento de informações e constatações anteriores, e também, a partir das hipóteses do investigador e da teoria que orienta a ação do pesquisador.

Minayo (2012), na mesma direção, corrobora dizendo que é uma das técnicas privilegiadas de comunicação e uma das mais usadas no trabalho de campo em pesquisa qualitativa. Para ela, a “entrevista é acima de tudo uma conversa a dois por iniciativa do entrevistador. Ela tem objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo pesquisador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2012, p. 64). A autora sugere também

que as entrevistas podem ser classificadas em: sondagem de opinião; semiestruturada; aberta ou em profundidade; focalizada; e projetiva.

A entrevista semiestruturada, para Minayo (2008), é aquela que combina questões fechadas e abertas, dando a possibilidade ao entrevistador de discorrer sobre o tema em questão sem se prender unicamente às perguntas. Assim, possibilita um diálogo privilegiado de levantamento de diversas informações e questões que, em uma entrevista com questões fechadas, poderia não se efetivar.

No entanto, Minayo (2012) e Triviños (1987) afirmam que as entrevistas, mesmo sendo uma técnica privilegiada e fundamental na pesquisa de campo, precisam ser complementadas ou colocadas em confronto com outros procedimentos de geração de dados (observação, análise documental, etc.) para comprovar a veracidade.

Diante do afirmado, realizamos entrevistas individuais, a partir de questões semiestruturadas (Apêndice C), com: um representante da Secretaria de Educação de Passos Maia; três professoras (uma em cada área do conhecimento: Ciência da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e Linguagem); e dois representantes do setor de educação do MST¹⁵. As entrevistas foram gravadas e transcritas para, posteriormente, serem feitos o estudo e a comparação das respostas, destacando as questões convergentes e divergentes, além de servir como forma de levantamento de informações e questões importantes para as análises.

O foco dado nas questões discutidas com o representante da Secretaria de Educação e os professores foi no sentido de analisarmos o trabalho educativo desenvolvido durante o período de implementação do Sistema de Apostilamento, ou seja, de 2013 a 2016. Já as questões direcionadas aos representantes do setor de educação do MST tiveram como foco os limites e os avanços na implementação da Proposta de Educação do MST na EEIF Nossa Senhora Aparecida, no período anterior à implementação do Sistema de Apostilamento. As entrevistas ocorreram a partir de um prévio acordo, mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

¹⁵ Os(as) entrevistados(as) foram os(as) seguintes: a) entrevista 1, com professor(a) da área do conhecimento Linguagem; b) entrevista 2, com professor(a) da área de conhecimento Ciências humanas e Sociais; c) entrevista 3, professor(a) da área do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática; d) entrevista 4, representante da Secretaria de Educação de Passos Maia; e) entrevista 5, representante do Setor de Educação do MST; f) entrevista 6, representante do Setor de Educação do MST.

A partir desta metodologia para coleta/geração de dados e análises, organizamos o texto em introdução e mais três capítulos: nesta introdução, realizamos uma introdução/apresentação do trabalho, destacando as motivações para a realização deste estudo e apresentando o projeto de pesquisa; no segundo, apresentamos a Proposta de Educação do MST e um resgate histórico da construção da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EEIF) Nossa Senhora Aparecida, além da tentativa de implementação da Proposta de Educação do MST; no terceiro, tratamos sobre o Sistema de Apostilamento e como ocorreu (entre 2013 e 2016) a sua implementação na EEIF Nossa Senhora Aparecida; e no quarto, realizamos uma análise, a partir da concepção, do conteúdo e da forma escolar e dos objetivos e avaliação, mostrando que o Sistema de Apostilamento está em uma relação antagônica à Proposta de Educação do MST.

Diante disso, dado o antagonismo existente entre ambas as propostas de educação, concluímos que o Sistema de Apostilamento é uma ofensiva contra a Proposta de Educação do MST, tanto que a sua implementação significou a inteira eliminação da proposta na referida escola. Por fim, elencamos as considerações finais e as questões que ficam como indicativos para a continuidade do estudo.

2. PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA

Para compreendermos o contexto em que foi implantado o Sistema de Apostilamento (SEFE) pela Secretaria de Educação de Passos Maia na escola Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EEIF) Nossa Senhora Aparecida e alcançarmos os objetivos deste estudo, que pretende analisar as relações e contraposições entre os diferentes projetos de educação para uma mesma escola, faz-se necessário apresentarmos a Proposta de Educação do MST e o histórico de luta pela construção do processo pedagógico (destacando os avanços e os limites) da referida escola para termos, assim, parâmetros de análise com o novo projeto educacional em andamento.

Neste sentido, na primeira parte deste capítulo, apresentamos a Proposta de Educação do MST, destacando a concepção e os princípios pedagógicos e filosóficos a partir de publicações do Setor de Educação do MST, de dissertações e teses. Já na parte seguinte realizamos um resgate histórico de luta pela construção da escola na tentativa de implementar a Proposta de Educação do MST, pautado por elaborações (monografias e artigos) sobre a Escola, o Projeto Político Pedagógico (2010) e as entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo.

2.1 A ESCOLA E A LUTA DOS SEM TERRA “NASCEM” JUNTAS

No primeiro momento trataremos de elementos que marcaram a história do nascimento da escola do MST juntamente com a luta pela terra, ou seja, como surgiu a necessidade de construir uma “escola diferente”. Inicialmente sem clareza sobre qual e que tipo de educação escolar queriam, aos poucos, a partir da experiência prática, da necessidade imposta pela realidade e “bebendo da fonte” de experiências educacionais comprometidas com os interesses da classe trabalhadora¹⁶, foi-se “desenhando” uma proposta de educação (tema que trataremos na parte seguinte). Para isso, nos pautamos por diferentes fontes bibliográficas, sobretudo em Morissawa (2001), MST (2005), Dalmagro (2010), D’Agostini (2009), Vendramini (2013), Sapelli (2013) e Araújo (2007).

A história da educação do MST tem uma ligação intrínseca com a história da luta pela Reforma Agrária realizada pelo movimento, pois os

¹⁶As experiências foram: A Pedagogia Socialista, principalmente Russa, e a Educação Popular.

sem terra, ao reivindicarem a terra, desenvolviam experiências de educação escolar e construía a Proposta de Educação do MST. Para Araújo (2007, p. 165), “a marca de origem da educação no MST é a luta por escolas públicas nas áreas de assentamentos e acampamentos¹⁷. As primeiras lutas e reivindicações por educação escolar nas áreas que deram origem ao MST começaram a se efetivar a partir das primeiras ocupações, no período de 1979 a 1984”.

O surgimento do MST ocorreu em vista da necessidade de os trabalhadores rurais constituírem um movimento de luta pela Reforma Agrária nunca realizada no país, ou seja, um movimento de continuidade¹⁸ da luta pela terra. Para Vendramini:

O MST é fruto do contexto histórico [...] mas também resulta das históricas resistências dos trabalhadores rurais, como as indígenas, os Quilombos, o Movimento do Contestado em Santa Catarina, de Canudos na Bahia, as Ligas Camponesas no Nordeste brasileiro, movimentos de posseiros, de pequenos agricultores, entre outros. Mais especificamente, expressa o reasenso dos movimentos e sindicatos (VENDRAMINI, 2013, p. 512).

O dia 7 de setembro de 1979 marca a história da retomada da luta pela terra no Brasil, quando 110 famílias sem terra, contando com a contribuição da Igreja Católica, através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), realizaram uma ocupação, formando um acampamento de famílias, na Fazenda Macali, localizada no Município de Ronda Alta, no Estado do Rio Grande do Sul. Em seguida, em 25 de setembro, 170 famílias sem terra realizaram uma ocupação na fazenda Brilhante.

A partir desses acontecimentos, outras ocupações¹⁹ foram organizadas nos anos seguintes, nos três Estados do Sul e nos Estados do

¹⁷A escola, neste caso, é provisória e itinerante, exatamente como são os acampamentos. Assim, na ocasião de mudança de endereço do acampamento, muda-se junto a escola. A partir da conquista da terra e da consolidação do assentamento, ela passa a ser permanente e deixa de ser itinerante.

¹⁸Algumas organizações e movimentos de lutas pela terra que antecederam o MST foram: Quilombo dos Palmares, Caldeirão, Contestado, Canudos, Ligas Camponesas, entre outros.

¹⁹Fazenda Anoni/RS (outubro de 1980), Encruzilhada Natalino/RS (dezembro de 1980), Fazenda Burro Branco/SC (maio de 1980), Fazenda Anoni/PR (1982), Fazenda Imaribo/PR, Fazenda Santa Idalina/MS (1983), Fazenda Primavera/Fazenda Pirituba/SP, e diversas outras.

Mato Grosso do Sul e São Paulo, período entendido (de 1979 a 1983), segundo Morissawa (2001), como de “gestação” do MST.

A criação oficial do MST ocorreu em janeiro de 1984, em um Encontro Nacional dos Sem Terra com representantes de 12 Estados:

O Evento se deu nos dias 20, 21 e 22 de janeiro de 1984, nas dependências do Seminário Diocesano. Estavam presentes Trabalhadores rurais de 12 Estados [...] Participaram também representantes da Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT (Central Única dos Trabalhadores), da CIMI (Comissão Indigenista Missionária) e da Pastoral Operária de São Paulo (MORISSAWA, 2001, p. 138).

Outro momento importante na criação do MST foi o Primeiro Congresso Nacional dos Sem Terra em janeiro de 1985, com 1600 delegados em Curitiba/PR, quando criaram, como palavra de ordem, a expressão “Ocupação é a única Solução” (MORISSAWA, 2001). Esse encontro delimitou, como tática principal de luta, no período de construção nacional do MST, de 1985 a 1990, a ocupação de latifúndios, além de definir que seria um Movimento Nacional e autônomo (perante governos, igrejas e partidos políticos) (MORISSAWA, 2001). Nesse período de consolidação do Movimento, foram realizadas diversas ocupações de terra em 19 Estados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que havia sido recém-criado.

Com o surgimento dos acampamentos ainda no período de gestação do MST (1979 a 1984), a luta pela escola ocorreu pautada pela necessidade de tê-la para atender as crianças, haja vista que as ocupações de terra e a formação dos acampamentos eram (e continuam sendo, até o momento atual) realizadas com a família toda (homens, mulheres, jovens e crianças). Nesta direção, Kolling afirma que “antes mesmo da sua fundação, em 1984, as famílias sem terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), percebemos a educação da infância como uma questão” (KOLLING *et al.*, 2014, p. 95).

Desta forma, conforme destacam Kolling *et al.* (2014, p. 95), a história da educação do MST tem relação direta com o percurso do Movimento como um todo. A luta do MST pela educação e pela terra acontece de maneira articulada com a situação agrária e educacional do Brasil. Desta forma, só é possível compreendermos o surgimento do MST e sua proposta de educação se analisarmos as características da formação social brasileira (que ainda não realizou a Reforma Agrária, tampouco a

clássica, como ocorreu em alguns países que levaram em consideração o desenvolvimento capitalista) e se compreendermos a realidade educacional no Brasil, que ainda não conseguiu universalizar o acesso à educação básica.

Naquele momento histórico (década de 1980), iniciou-se a luta pela escola, como já mencionado, com a preocupação única de atender à demanda de educação escolar das crianças das famílias acampadas. Dalmagro corrobora com essa análise ao argumentar que:

A escola inicialmente não é vista como espaço a ser transformado, “politizado”, mas apenas como escola formal, “neutra”, que crianças e jovens devem frequentar para adquirir certos conhecimentos e *status* necessários à vida na sociedade moderna. Podemos dizer, nesse sentido, que nos primeiros acampamentos anteriormente à fundação do MST e mesmo após, a ânsia por escola é em grande medida pela escola em si mesma e pelo que ela representa na sociedade vigente. A essa noção denominamos “necessidade da escola”, cujo valor, a escolarização, se fará presente também após a fundação do MST, e a rigor até os dias atuais, tanto da parte do Movimento, quanto das famílias acampadas (DALMAGRO, 2010, p.124).

Nesta direção, Caldart (1997, p. 227) afirma que se questionava acerca do que era possível fazer com as crianças acampadas e, posteriormente, como garantir a construção e o funcionamento de escolas nos assentamentos que o movimento estava edificando. Segundo Dalmagro (2010), a luta pela escola se iniciou por uma necessidade de atender à demanda escolar para as crianças do Ensino Fundamental, e não por premeditação político-ideológica ou história da esquerda radical. Para a autora:

O surgimento da questão escolar junto aos acampamentos e depois assentamentos pode ser objetivamente atribuído a dois fatores: a existência de crianças em idade escolar nos acampamentos e a longa duração destes. A luta por escola que se desenvolve desde os primeiros acampamentos de sem terras, antes mesmo da fundação do MST pode, portanto, ser compreendida como decorrência “natural”, espontânea, da condição em que se desenrola a luta pela terra desde aqueles primórdios até hoje. Esta constituição é

determinada pela extrema pobreza dos sem terra, cuja luta envolve diretamente a família toda, diferentemente do sindicato ou partido, que abarca diretamente apenas o indivíduo em questão (DALMAGRO, 2010, p. 131).

No período de construção nacional e consolidação do MST, as famílias acampadas e assentadas (nesse período, o MST já havia conquistado alguns assentamentos) mantiveram a luta pelo acesso à escola e começaram a discutir que a escola dos sem terra não poderia ser qualquer uma, pois teria que ser uma escola “diferente” (mesmo sem ter clareza como e porque deveria ser diferente). A compreensão geral era a de que a escola tradicional/capitalista existente (centrada no professor, autoritária, desligada da realidade, domesticadora e conteudista) não servia para os propósitos de formação e de luta dos sem terra. Nesta direção, D’Agostini faz a seguinte afirmação:

A partir das primeiras preocupações com a educação das crianças acampadas surge a pergunta: que educação? Tem que ser diferente da educação proporcionada pelo Estado, mas diferente em que? Ancorada no documento básico do MST aprovado no seu 6º Encontro Nacional, em 1991, a primeira certeza é que esta educação “diferente” tem que auxiliar na formação dos militantes do MST e de outros movimentos sociais com afinidade de projeto político para o avanço da produção e da organização coletiva. A segunda certeza é que esta educação tem que partir da realidade vivida pelos Sem Terra, a fim de proporcionar conhecimentos e experiências concretas para a superação desta realidade (D’AGOSTINI, 2009, p. 116).

Dalmagro (2010, p. 123), ao estudar a educação do MST em sua tese, destaca duas concepções que marcaram o início da luta pela escola e da elaboração da proposta de educação do movimento: a “necessidade da escola” e a “escola como necessidade de luta”. A segunda aparece de forma pontual e não articulada desde as primeiras escolas, ganhando força através do tempo. Nas palavras da autora:

A primeira (necessidade da escola) é entendida como uma condição de acesso aos bens culturais produzidos socialmente, já a “escola como necessidade da luta” expressa a visão dessa instituição por outra perspectiva política, qual seja,

da transformação social e de mudanças na escola. A primeira concepção é aquela que, em nosso entendimento, aparece com mais força e vai determinando a entrada da escola no interior da luta do MST; a segunda, ainda que possa já estar presente desde as primeiras escolas, o é de forma ainda pontual, não articulada e que, cremos, ganhará força no decorrer do tempo, tornando-se um fator a mais na opção de lutar por escola (DALMAGRO, 2010, p. 123).

O que auxiliou na construção do entendimento de como seria essa “escola diferente”, defendida inicialmente pelo MST, foram, segundo Dalmagro (2010, p. 125), “as necessidades da luta concreta empreendida pelo MST”, pois a escola, na opinião da autora, precisa ser um espaço sintonizado no contexto de luta do movimento, onde as crianças possam compreender o porquê da luta de seus pais e que, no mínimo, não desfaça (ou vá contra) as aprendizagens construídas na luta no acampamento ou no assentamento. Assim, pensou-se que a Escola poderia ser diferente, pois, segundo o MST (2015, p. 18), a diferença começa já nos objetivos dela, uma vez que os mesmos devem estar de acordo e na construção da luta, que transmita conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida. Nesse sentido, encontramos um relato onde consta que a primeira providência foi formar uma equipe da educação, com pessoas da comunidade, para discutir os conteúdos, em cujas reuniões os pais davam ideias sobre o que as crianças deveriam aprender, enquanto os educadores construíam coletivamente o plano de aula, não aceitando o plano já pronto vindo de fora (MST, 2005, p. 18).

Com a preocupação da construção da “escola diferente”, em 1987 o MST criou o setor de educação no período de estruturação e consolidação do Movimento enquanto organização nacional. O setor de educação, na opinião de Dalmagro, foi criado:

[...] para discutir a necessidade da escola e como fazê-la de modo diferente, fruto do acúmulo de alguns anos [...] Este nasce com a tarefa vinculada às escolas de 1ª à 4ª série nos acampamentos e assentamentos, o que posteriormente se ampliará (DALMAGRO, 2010, p. 128).

Nesta direção, Vendramini registra que o MST, ainda em sua origem, vê a escola como um espaço de luta devido à preocupação com a escolarização das crianças. Mas as necessidades foram aumentando na

escolarização de jovens e adultos, na profissionalização, na formação superior, no conteúdo e na forma escolar. Para a autora:

O MST, desde a sua origem, inclui a escola como um campo de lutas. Os primeiros acampamentos já manifestavam preocupação e buscavam solução para a escolarização das crianças pequenas. As necessidades foram aumentando e tornando-se mais complexas, no que se refere à escolarização das crianças e também dos jovens e adultos, à profissionalização, à formação em nível superior e, especialmente, à preocupação com o conteúdo e a forma escolar, bem como com a formação de seus professores. Toma força um movimento que expressa preocupação com a educação mais ampla da base, para além da escolarização (VENDRAMINI, 2013, p. 514).

Neste sentido, para Dalmagro (2010), MST (2001) e Araújo (2007), as primeiras lutas foram por escolas de 1ª a 4ª série, mas, em pouco tempo, a luta foi se ampliando para os outros níveis de educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental (completo), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio e Educação Universitária (graduação e pós-graduação). Kolling faz um histórico da educação do MST da seguinte forma:

No início, década de 1980, a visão da necessidade e do direito ia até a educação fundamental para crianças e adolescentes. Aos poucos, década de 1990, foi aparecendo com mais força a questão da alfabetização e logo da educação de jovens e adultos, que em experiências pontuais também já acontecia desde os primeiros acampamentos. Depois veio a preocupação e o trabalho com a educação infantil e mais recentemente com a educação universitária. Com a educação de nível médio o trabalho começou em cursos alternativos para a formação dos professores das escolas conquistadas e logo se estendeu à formação de técnicos para a experiência de cooperação dos assentamentos. No final dos anos 1990 e início de 2000 começaram as lutas específicas pelo ensino médio nas áreas de reforma agrária, ou mais amplamente pela conquista de escolas de educação básica, incluindo todas as suas etapas, hoje ainda

um desafio em muitos lugares (KOLLING *et al.*, 2014, p. 96).

Essa luta travada pelo MST no campo educacional, iniciada pela luta por escola para atender a uma demanda concreta, foi se ampliando para a construção de uma proposta de educação, uma “escola como necessidade da luta” que fosse ao encontro dos interesses e necessidades de formação (em suas várias dimensões: cognitiva, política, física, ideológica, humana, com valores humanistas e socialistas). Assim, os últimos anos das décadas de 1980 e 1990 marcaram a história da educação do MST, por ser o momento de construção coletiva da proposta de educação do movimento.

2.1.1 A Proposta de educação do MST

Mencionamos anteriormente que, em um primeiro momento (isto é, no período de gestação e nos primeiros anos do MST), a luta pela escola foi para atender à demanda de escolarização das crianças e de que esta deveria ser “diferente”. Mas em 1987, com a criação do setor de educação, no primeiro Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, que aconteceu entre os dias 27 e 30 de julho de 1987, no município de São Mateus/ES, e contando já com uma experiência prática com a educação escolar, o desafio colocado era construir uma proposta pedagógica para as escolas dos assentamentos e acampamentos e formar seus próprios educadores. Nesse seminário, segundo Araújo (2007), foram discutidas duas questões fundamentais: o que queremos com as escolas dos assentamentos e como construir a escola que queremos.

Com a criação do setor de educação do MST, para Caldart (1991, p. 86), deixa-se

para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do Trabalhador Rural Sem Terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola.

Assim, a partir das experiências práticas e dos estudos que discutiam a Educação Popular e a Pedagogia Socialista, foi construída, nos últimos anos da década de 1980 e na década de 1990, a Proposta de Educação do MST que, segundo D’Agostini, “é fundamentalmente uma educação de classe, pautada na luta de classes pela especificidade da luta pela terra” (D’AGOSTINI, 2009, p. 124).

O início dos estudos acerca da Educação Popular e da Pedagogia Socialista é sintetizado por Dalmagro da seguinte forma:

[...] Os primeiros trabalhos educacionais no MST havia influência das formulações de Freire, o que se explica pela aproximação e apoio que diversas pessoas e entidades ligadas à educação popular prestaram no início do MST. Já os estudos sobre a Pedagogia Socialista tiveram entrada por meio dos primeiros estudos sistemáticos realizados com os professores, que constituíam a “equipe de educação”, embrião do setor de educação, nos anos de 1987-1988 (DALMAGRO, 2010, p. 158).

Essas duas concepções de educação (Educação Popular e Pedagogia Socialista) embasam a Proposta de Educação do MST, sendo as concepções estudadas nos processos de formação de educadores e que direcionam as experiências práticas em escolas de assentamentos e acampamentos e nos centros de formação. Ao estudar os materiais sobre a educação do MST, Dalmagro (2010, p. 160) conclui que essas duas concepções estão visivelmente evidenciadas nas elaborações (especialmente aquelas elaboradas entre 1991 e 1996).

Na mesma direção, D’Agostini (2009), ao tratar da proposta de educação do MST, conclui que a:

Educação do MST surge com forte influência do movimento de educação popular, da teologia da libertação e das pedagogias da prática, o que pode ser constatado em seus princípios filosóficos. A educação do MST pode ser entendida como uma forma de educação popular, principalmente por estar pautada na educação de massa e de classe, voltada para a transformação social a partir de princípios humanistas e socialistas (D’AGOSTINI, 2009, p. 97).

Essas duas concepções de educação, que formam a base da proposta de educação e direcionam a prática educativa das escolas do movimento, apresentam diferenças fundamentais entre ambas. Neste sentido, é fundamental essa compreensão e diferenciação. Em sua tese de Doutorado, Dalmagro faz uma distinção entre ambas, que nos auxilia nesta tarefa, a saber:

A Pedagogia Socialista transparece na ênfase dada à escola voltada à transformação radical da

sociedade, à formação integral, à organização coletiva, à escola como espaço de estudo e trabalho, entre outras questões que atravessam os documentos do período mencionado. A Educação Popular fica evidenciada no princípio segundo o qual todo ensino deve partir da prática, da experiência das crianças, e empenhar-se na valorização da cultura e dos saberes do campo (DALMAGRO, 2010, p. 161).

Outra referência pedagógica da Proposta de Educação do MST, segundo Caldart (2000), é a Pedagogia do Movimento. Para a autora, em sua Tese de Doutorado, o MST produziu a sua própria pedagogia, atuando intencionalmente na formação das pessoas que o constitui. Neste sentido, ele próprio é um sujeito educativo, pois:

É ele o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem terra no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) sendo do MST, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica (CALDART, 2000, p. 205).

Ao analisarmos a proposta de educação do MST, percebemos que o processo pedagógico (e político) se vincula com os processos de luta pela transformação social e a construção de uma nova ordem social:

Este é o horizonte que define o caráter da educação do MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (MST, 2005, p. 161).

Ao estudar a Proposta de Educação em sua Tese de Doutorado, Araújo afirma que o MST defende uma educação para a transformação da sociedade, que seja “centrada no trabalho como princípio educativo, alimentando as várias dimensões da pessoa humana, voltada para a

cooperação, com valores humanistas e socialistas e com profunda crença nos processos de formação e transformação humana” (ARAÚJO, 2007, p. 21).

Sobre a questão do trabalho no processo educativo, convém traçar algumas considerações, haja vista a relevância do tema para a educação do MST, por ser considerado/entendido como um princípio educativo e por possibilitar a relação da teoria com a prática.

O trabalho, entendido por Marx (2011), não é todo e qualquer tipo de labor desenvolvido pelo humano, mas antes, uma ação com finalidade projetada intencionalmente, intervindo e modificando o meio a fim de suprir as necessidades de existência. O trabalho, entendido em sua dimensão ontológica e histórica, acontece em um processo que envolve o ser humano e a natureza, no qual, segundo Marx (2011, p. 211), o ser humano medeia, regula e controla o seu intercâmbio material com a Natureza. Os humanos põem em movimento as forças naturais de seu corpo para se apropriarem e transformar o meio, tornando-o útil à sua sobrevivência, ou seja, adaptam a natureza às suas necessidades. Nesse processo de intervenção e modificação da natureza, o ser humano também se modifica, e aqui se compreende o porquê de o trabalho exercer um papel fundante e educativo na constituição do ser humano. Nas palavras de Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a Natureza, processo em que o homem, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o seu intercâmbio material com a Natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos-, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado de trabalho para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana (MARX, 2011, p. 211).

Desta forma, os homens se defrontam com uma matéria natural, e pela força de suas mãos, braços e cabeça buscam transformar o meio, tornando-o apto à sua sobrevivência, ou seja, adequando e adaptando a natureza às suas necessidades:

Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 1994, p. 02).

Os seres humanos se diferenciam dos animais exatamente porque os animais se adaptam na natureza de forma instintiva, enquanto que o homem, através do trabalho, transforma a natureza e o material natural, tornando a matéria natural em objeto útil que possa suprir as necessidades de sua existência. Desta forma, o ser humano, ao transformar a natureza, transforma sua própria natureza, visto que, à medida que vão se complexificando suas necessidades, vai também se modificando e se tornando mais complexo o trabalho, o desenvolvimento biológico (mãos, braços, ligações neuronais, entre outros) e o desenvolvimento ontológico (produção de conhecimento, linguagem, cultura, etc.). Em outras palavras, a partir de Marx e Engels, podemos diferenciar os seres humanos dos animais por terem consciência, religião ou por outras características, porém, a diferença essencial é mais precisamente porque, através do trabalho, produzem as condições para a sua existência. E ao constituir os meios de sobrevivência, o ser humano se constitui como humano. Neste sentido, encontramos em Marx e Engels a seguinte definição:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião - por tudo que se quiser. Mas eles começam a se distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência [...] passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem

indiretamente a sua própria vida material (MARX e ENGELS, 2009, p. 24).

É importante destacar que, no processo de tornar-se humano, a relação entre sujeito-objeto é fundamental na construção do pensamento e da consciência. Essa relação se constrói a partir da apreensão sensorial do objeto através dos sentidos, onde obtemos a matéria-prima para a construção do pensamento. Este, por sua vez, se constitui da relação sensorial entre sujeito/objeto e se expressa através da linguagem. Ou seja, é a leitura imediata que temos do objeto através dos sentidos (onde há aspectos da forma lógica racional, como quantidade, propriedade e medida) que permite o desenvolvimento do pensamento empírico. Neste sentido, é possível dizer que o pensamento empírico é absolutamente racional, enquanto que o teórico é o entendimento do objeto em sua totalidade a partir da apropriação dos elementos trazidos pela empiria. Esse pensamento explica o objeto conceituando-o com vistas à sua transformação e, para tanto, necessita do movimento de abstração para fazê-lo.

Compreende-se aqui a importância da memória como uma possibilidade de realizar a junção entre o passado, o presente e as projeções para o futuro, pois é esse aspecto, por exemplo, que permite o ser humano planejar e imprimir suas intenções no meio ambiente. Esses elementos nos conduzem à confirmação de que, no processo de construção do pensamento, o ser humano é capaz de influenciar o meio ambiente através da relação sujeito-objeto, colocando-o sob seu controle. Permite afirmar também que, ao agir sobre a natureza, o ser humano o faz de maneira planejada, intencional.

O primeiro ato histórico do ser humano, afirmam Marx e Engels (2009), é produzir as condições de manutenção da vida humana para suprir as necessidades primárias (comer, vestir, beber, ter um teto, etc.). Ao mesmo tempo, e de forma dialética, essas necessidades possibilitam ao ser humano produzir arte, ciência e religião. Logo, o humano busca satisfazer as necessidades do estômago e da fantasia. Vejamos:

Da vida fazem parte, sobretudo, comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia,

hora a hora, para ao menos manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 2009, p. 41).

A partir da teoria marxista, é possível afirmar que o trabalho responde à necessidade primeira de produção material da existência humana, qual seja: produzir para comer e construir as condições de sobrevivência. Contudo, no momento que os seres humanos, através do trabalho, suprirem suas necessidades primárias, irão criar novas necessidades, pois “a própria primeira necessidade satisfeita, a ação da satisfação e o instrumento já adquirido da satisfação, conduz a novas necessidades” (MARX e ENGELS, 2009, p. 41-42). Esse processo acaba por complexificar tanto o trabalho quanto as modificações da natureza e do ser humano.

Diante das questões trazidas acima, argumenta-se que para satisfazer as necessidades humanas exige-se dos homens uma intervenção intencional na natureza. Com isso, surge a necessidade de se fabricar instrumentos ou ferramentas de trabalho, que podem ser consideradas extensão de seu próprio corpo. Ao produzir os bens necessários à sua existência, de forma simultânea e dialética, os homens produzem a si mesmos e às suas relações sociais:

Vale dizer, para viver é preciso produzir os bens necessários à existência. Isso é trabalho, ou seja, uma transformação intencional da natureza. Essa transformação intencional, por sua vez, implica a fabricação de instrumentos necessários a essa tarefa, mas é importante observar que, ao transformar a natureza, os homens não produzem apenas os bens necessários à sua existência, mas também a si mesmos e as suas relações sociais (MARX e ENGELS, 2009, p. 13).

As reflexões trazidas até aqui sobre o trabalho dão conta de entendermos que: a) o trabalho é uma condição necessária, pois é através dele que se produz a existência humana, independente do período histórico ou do modelo de produção e/ou de desenvolvimento; b) é pelo trabalho, ao transformar a natureza e produzir os meios de existência, que os homens se diferenciam dos animais e se constituem como humanos; c) os homens, ao modificar a natureza exterior, modificam também a natureza interior, ou seja, transformam a natureza e a si mesmos simultaneamente, de modo que o trabalho é um princípio educativo.

A questão do trabalho como princípio educativo e socialmente útil e a auto-organização dos estudantes são dois aspectos fundamentais para

o MST na construção de sua proposta de educação, buscados na Pedagogia Socialista Russa, principalmente nos autores Pistrak, Makarenko e Kruspaia, personalidades importantes para a construção teórica de sua proposta educacional. A experiência de trabalho na Escola Russa, segundo Pistrak (2011), ocorria no envolvimento com o trabalho doméstico, nas oficinas, nas atividades agrícolas e na indústria. A preocupação era que houvesse uma inserção real dos estudantes no trabalho produtivo ou socialmente útil e que o trabalho deveria estar articulado com os objetivos gerais da educação.

O trabalho socialmente útil, segundo Freitas (2009), é entendido como todo o trabalho (autosserviço, doméstico, agrícola, nas oficinas e na indústria, etc.) necessário para produzir a existência. É ele que possibilita o elo entre a teoria e a prática. Desta forma, o trabalho não pode se limitar ao interior da escola, pois precisa estar na prática social, no meio social, entendendo a escola como continuidade desse meio e não preparação para esse meio; como um lugar onde se organiza a tarefa de conhecer esse meio (com as contradições, desafios e lutas), mas não uma preparação para a vida, mas já vivendo, naquele momento, sua grande vida.

Nesta direção, afirma Pistrak (2011, p. 83) que “o trabalho na escola não pode ser concebido sem que se considerem os objetivos gerais da educação”. O trabalho na escola russa no período revolucionário (de 1917 a 1930) articulava-se aos objetivos gerais da educação, assim como os objetivos gerais da educação estavam de acordo e a serviço da Revolução Russa. A escola estava desafiada a contribuir na construção do processo revolucionário e de formação de sujeitos para viver relações sociais e de trabalho radicalmente diferentes. Neste sentido:

Na Escola do Trabalho de Pistrak as crianças e os jovens se educam produzindo objetos materiais úteis, e prestando serviços necessários à coletividade. Através destas atividades produtivas é que buscam desenvolver um estudo mais profundo e significativo da chamada realidade atual, ao mesmo tempo, vão aprendendo habilidades, comportamento humano e a inserção social (CALDART *apud* PISTRAC, 2011, p. 11).

Pistrak insistia na necessidade da existência de uma forte relação entre o ensino escolar e o trabalho produtivo na fábrica²⁰, mesmo

²⁰Essa defesa de Pistrak com relação ao envolvimento dos alunos no trabalho fabril é, segundo Freitas (in: Pistrak, 2009, p. 33), devido a centralidade da fábrica

considerando a necessidade e a importância do autosserviço ou do trabalho nas oficinas e na atividade agrícola. Para ele:

Apenas o contato direto e constante com a fábrica em sua vida cotidiana, com o operário, com o aprendiz – e desde que o aluno venha à fábrica, não na qualidade de espectador ou de excursionista, mas na qualidade de trabalhador que tenta compreender praticamente o trabalho fabril – apenas um contato semelhante, reafirmamos, pode provocar emoções necessárias à educação social: caso contrário, o ensino não terá alma, digamos assim, ou seja a educação escolar estará mutilada de sua metade essencial (PISTRAK, 2011, p. 63).

Essa inserção no trabalho fabril deveria ser real, não bastando apenas estudar sobre. Portanto, não se trata de qualquer trabalho, mas, como afirma Pistrak (2011), do trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual se forja a compreensão da realidade atual, que introduz a criança na atividade socialmente útil.

Com essa compreensão, o autor destaca que o trabalho fabril na realidade russa daquela época jamais deveria ser substituído pelo trabalho nas oficinas (ou outro tipo de trabalho), por mais bem organizado e elaborado que fosse. Isso demonstra a extrema importância com que Pistrak tratava o trabalho na fábrica (por ser o que havia de maior desenvolvimento técnico e científico, e por ser o modo de produzir coisas necessárias para a existência humana), porque era a forma de trabalho que possibilitava a relação efetiva com a ciência, pois o trabalho manual (doméstico), ou o trabalho nas oficinas desenvolvido nas escolas russas, na opinião de Pistrak, não estabeleciam suficientemente a necessária relação entre o trabalho e a ciência.

A questão da necessária relação entre o trabalho e o ensino (o trabalho e a ciência) foi um tema no qual a experiência russa se referendou em Marx, ao afirmar que a educação entende-se por três dimensões: educação mental, educação física, tal como é dada nas escolas de ginástica e pelo exercício militar e instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX *apud* MANACORDA, 2010, p. 48). O entendimento de instrução tecnológica

naquele momento na União Soviética e pelo fato de que a Escola-Comuna administrada por ele ser urbana e de caráter industrial.

tratado por Marx, segundo Manacorda, é a unidade entre a teoria e a prática, tendo um caráter de totalidade, omnilateralidade do homem. Opõe-se à divisão entre o trabalho manual e o intelectual (2010, p. 53). A inserção real dos estudantes ao trabalho produtivo (industrial), sugere Marx, de acordo com a sua época, deveria ser de maneira gradual dos nove aos dezessete anos. Neste sentido, afirma Marx, a união do trabalho produtivo remunerado, do ensino intelectual, do exercício físico e do adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MARX *apud* MANACORDA, 2010, p. 48).

Sintetizando, o trabalho na perspectiva proposta por Pistrak, para cumprir com seu papel fundamental, precisa estar em relação íntima com a ciência, pois não constitui um fim em si mesmo. Ambos precisam estar articulados e submetidos aos objetivos gerais que a educação do ser humano propõe alcançar, de modo que estes precisam estar a favor do regime soviético na busca pela transformação social. Assim, afirma Pistrak (2011, p. 90), “definiremos o trabalho como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como prática generalizada e sistematizada que orienta completamente essa atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe”. O trabalho manual (ou nas oficinas), mesmo não possibilitando ligar suficientemente o trabalho com a ciência, tem sua importância na educação escolar como um ato pedagógico, educativo e formativo. Nesta direção, Pistrak (2011, p. 91) nos chama a atenção, ao dizer que os trabalhos desenvolvidos na escola precisam ter uma precisa razão de ser e um claro caráter de utilidade social, sendo que o ideal é que o trabalho e o ensino estejam ligados aos mesmos objetivos, os quais, naquela ocasião, tinham o papel de contribuir ao processo revolucionário russo, formando sujeitos com conhecimentos, valores e uma ideologia conveniente com aquela inédita e diferente forma de organização (política, social, produtiva e econômica).

Em sua proposta de educação, o MST (2005, p. 91) afirma que o trabalho educa porque envolve as várias dimensões da formação humana, portanto, há um princípio educativo intrínseco nele. O mesmo educa: a) formando a consciência, principalmente pelo trabalho desenvolvido em cooperação (coletivamente), porque molda a personalidade, o jeito de pensar e de agir; b) produzindo conhecimentos e criando habilidades, pois grande parte dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade nasceu do trabalho no processo de transformação da natureza, tornando-a mais adequada para o ser humano viver nela. Através do trabalho as pessoas passam a dominar a técnica e a acessar os conhecimentos acumulados pela humanidade, além de produzir novos; c) provando

necessidades humanas superiores, pois as pessoas trabalham para suprir suas necessidades básicas (comer, vestir, morar), sendo que, a partir das relações sociais, culturais e de produção estabelecidas, criam-se outras necessidades (comunicar, viajar, ler, divertir). Assim, quanto maiores e mais complexas forem as necessidades, maiores serão os motivos e as necessidades de se buscar qualificação no trabalho e de produzir conhecimento científico.

A Proposta de Educação do MST (2005, p. 98) sugere atividades de trabalhos²¹ possíveis de serem desenvolvidos na escola (não como receita, mas como possibilidade) e faz uma defesa da necessária articulação do trabalho com a auto-organização dos estudantes e a gestão democrática da escola. Assim, o trabalho socialmente necessário para garantir e/ou fortalecer a gestão democrática da escola somente acontece com a participação da comunidade, com a organização dos coletivos e com espaços de participação dos educandos através da auto-organização. Para torná-la possível, é necessário realizar o planejamento coletivo com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo através de seus coletivos (educadores, alunos, gestores, comunidades, etc.), todos organizados.

Neste sentido, o trabalho, como princípio educativo, adequado à realidade e às necessidades das escolas dos assentamentos e acampamentos, precisa estar articulado com a ciência e em consonância com os objetivos da educação e de luta desse Movimento. Esse tema foi discutido por Araújo (ANO) em sua tese, que argumenta que:

A dimensão do trabalho como princípio educativo, enfatizando que o trabalho além de gerar riqueza, identifica os trabalhadores como classe, e é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências. O Movimento deixa evidente em sua proposta pedagógica que educativo não é qualquer trabalho, mas acrescenta alguns elementos que considera importantes para tornar o trabalho mais educativo: *A apropriação dos resultados do trabalho; a gestão democrática dos processos de trabalho; a reflexão do que está se fazendo e do por que está se fazendo, para que e para quem está se*

²¹Trabalhos domésticos, trabalhos ligados à administração da escola, trabalhos ligados à produção agropecuária, trabalhos diversos ligados a outras áreas da produção, trabalhos ligados à cultura e à arte.

fazendo algo (ARAÚJO, 2007, p. 180, grifo no original).

Os elementos trazidos acima dão conta de compreender que o trabalho exerce um papel fundante e constituinte do ser humano. Por isso, destacamos também a importância do trabalho no processo educativo, dado que o mesmo é um princípio educativo. Neste sentido, reafirmamos a necessária relação entre o trabalho e a ciência e/ou do trabalho com o ensino, presente na proposta de educação do MST, para que possamos reestabelecer na escola a relação/unidade da teoria com a prática.

Outro elemento fundamental da proposta de educação do MST é com relação à auto-organização dos educandos. Sobre isso, encontramos uma definição do próprio movimento que sintetiza o que estamos tentando dizer sobre o papel da auto-organização no processo educativo escolar:

Entendemos por **auto-organização** o direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempo e espaço próprio, para analisar e discutir as suas questões, elaborar propostas e tomar as suas decisões em vista de participar como sujeitos da gestão democrática do processo educativo, e da Escola como um todo. Este é um espaço de aprendizado e como tal deve ser acompanhado por uma educadora que respeite a autonomia dos educandos (MST, 2005, p. 208).

O MST se apropriou da expressão auto-organização dos estudantes da Pedagogia Russa (uma das bases teóricas e práticas da proposta de educação elaborada pelo Movimento), principalmente via Pistrak, através de sua experiência nas Escolas-Comunas²². O autor russo (assim como Makarenko, Krupskaya, Shulgin, entre outros), no período inicial da

²²Escolas-comunas foi um modelo de escolas criado para contribuir com o processo de formação e construção da Revolução Russa. Segundo Freitas, na *Enciclopédia Pedagógica Russa*, sob o nome Lepeshinski, afirma-se que a escola-comuna foi uma “instituição de ensino de novo tipo, isto é, comunidade constituída por princípios de autodireção, autosserviços e organização de uma forma inteligente de trabalho. A autodireção era entendida como a participação direta de todo o coletivo nas diversas formas de trabalho produtivo e intelectual da vida escolar. Considerava a realização do trabalho o fator principal de formação e base da atividade escolar. Explorou o caminho da ligação do trabalho físico e intelectual com base na participação da criança na comunidade, na vida e sua inserção no processo de trabalho produtivo” (FREITAS, 2009, p. 14).

Revolução Russa (1917 a 1930), consolidou uma longa experiência educativa escolar, na qual a auto-organização dos alunos e o trabalho como parte integrante do processo pedagógico se tornaram um grande diferencial no processo pedagógico, que transformou radicalmente a forma de organização escolar, os conteúdos e os objetivos da escola. Ao transformar os alunos em sujeitos ativos (e não em meros espectadores) dos processos reais de desenvolvimento do pedagógico e do trabalho, articulando-os com o objetivo maior, que era contribuir com processo revolucionário, essa estratégia pedagógica exigia que as pessoas aprendessem a participar ativa e pessoalmente das decisões e da execução.

Sobre a experiência de auto-organização ou autogestão da Escola-comuna, Freitas (in: PISTRAC, 2009, p. 31) destaca que a vida da comuna estava nas mãos dos estudantes, de modo que as tarefas eram concretas e inadiáveis; o trabalho era real. As consequências do trabalho e do não trabalho eram também concretas e afetavam a todos. Os órgãos coletivos (comissões, assembleias, etc.) eram espaços de convivências e grande mediadores. Desta forma, a escola inteira ensina, sendo que a estrutura da vida escolar se apresentava em relação dinâmica com o meio, como uma instância formadora à qual os conteúdos se integram.

Desta forma, a proposta de educação do MST faz uma crítica e denúncia à educação capitalista e, ao mesmo tempo, se coloca como uma prática em construção evidenciada nos princípios filosóficos e pedagógicos definidos pelo MST, que veremos na parte seguinte deste texto.

2.1.2 Princípios Pedagógicos e filosóficos da Proposta de Educação do MST

Os Princípios da Educação do MST foram publicados no Caderno nº 8, em 1996, quase 10 anos após a criação do Setor de Educação, nos quais se afirmava que a ideia havia surgido a partir da necessidade de uma nova educação e do Boletim de Educação nº 1²³. Isso demonstra que o

²³Boletim de Educação nº 1, de agosto de 1992, foi um dos primeiros materiais publicados sobre a Educação do MST, que buscou orientar os educadores de: “Como deve ser a Escola do Assentamento”. Foi organizado em 10 pontos, a saber: 1-A Escola do Assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; 2- A escola deve capacitar para a cooperação; 3- A direção da Escola deve ser coletiva e democrática; 4- A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento; 5- A Escola

Movimento precisou de um longo período de estudos, de experiências práticas, de elaborações e análises para elaborar quais seriam os princípios pedagógicos e filosóficos da Proposta de Educação do MST. Obviamente que essa publicação foi resultado das experiências e das publicações anteriores, com destaque para o Caderno de Formação nº18²⁴ e o Boletim de Educação nº 1, os quais já apresentavam uma sistematização provisória, conforme admitido no próprio Caderno nº 8.

Parte-se, portanto, do entendimento de que os princípios (pedagógicos e filosóficos) são o começo, isto é, o ponto de partida das ações. No entanto, não surgem antes das práticas, pois resultam de práticas realizadas e de experiências acumuladas. Vejamos:

Estamos entendendo por princípios, algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST. Neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações. Mas não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho. Podemos comparar isso com a abertura de uma picada no meio de um matagal: as primeiras pessoas vão abrindo o caminho, devagar, experimentando, quebrando galhos, desviando banhados; se estas pessoas deixam estacas, marcos, referências, isso se tornará guia para os próximos caminhantes, que por sua vez também poderão deixar novos marcos, abrir atalhos, refazendo a estrada e o próprio jeito de andar nela (MST, 2005, p. 160).

deve ajudar no desenvolvimento cultural dos Assentamentos; 6- O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; 7- O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; 8- O professor tem que ser militante; 9- A escola deve ajudar a formar militante e exercitar a mística da luta popular; e, 10- A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética (MST, 1992, p.03).

²⁴Segundo Araújo (2007, p. 185), “o primeiro documento do MST publicado com os seus objetivos e princípios pedagógicos foi o Caderno de Formação nº 18; nele o MST propõe responder a duas questões básicas que surgiram no Primeiro Encontro Nacional dos Educadores do Movimento: **O que queremos com as escolas de assentamentos? como fazer a escola que queremos?** O objetivo central do caderno era orientar os trabalhos de organização da educação nos assentamentos e acampamentos do Movimento”.

Ou seja, os princípios da Proposta de Educação do MST resultam das práticas anteriormente desenvolvidas pelo Movimento e, ao mesmo tempo, orientam as ações didáticas, pedagógicas e de gestão das escolas dos assentamentos. Nesta perspectiva, Kominkiewicz, em sua Dissertação de Mestrado, conclui que:

Os princípios de educação do MST são orientadores da ação que o Movimento propõe. Estes resultam das práticas realizadas anteriormente pelo MST e que, acumulados, apontam para dois pressupostos que se entrelaçam: os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos (KOMINKIÉWICZ, 2015, p. 97).

Segundo o MST (2005, p. 160), os princípios pedagógicos e filosóficos da educação do MST são fortemente interligados entre ambos, embora seja necessário tratá-los separadamente para podermos entender as questões específicas que envolvem esses mesmos princípios.

Vejam: os princípios filosóficos estão relacionados “à visão de mundo, às concepções mais gerais relacionados à pessoa humana, à sociedade e à compreensão do MST sobre. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST” (MST, 2005, p. 160). Desta forma, a Proposta de Educação do Movimento tem como princípios filosóficos:

Educação para a Transformação Social [...] Educação para o trabalho e a cooperação [...] Educação voltada para as várias dimensões humanas [...] Educação com/para valores humanistas e socialistas [...] Educação como um processo permanente de formação e transformação humana (MST, 2005 p. 161).

Os princípios pedagógicos, no entanto, referem-se à forma escolar e à organização do processo pedagógico: o método, a metodologia de ensino, a forma de organização e a gestão escolar, a relação dos conteúdos com a realidade.

Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que pode haver práticas

diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos (MST, 2005, p. 160).

Neste sentido, a Proposta de Educação do MST tem como princípios pedagógicos:

Relação entre teoria e prática; [...] Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; [...] A realidade como base da produção do conhecimento; [...] Conteúdos formativos socialmente úteis; [...] Educação para o trabalho e pelo trabalho; [...] Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; [...] Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; [...] Vínculo orgânico entre educação e cultura; [...] Gestão democrática; [...] Auto-organização dos/as estudantes; [...] Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras; [...] Atitude e habilidade de pesquisa; [...] Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais²⁵ (MST, 2005, p. 161).

Assim, a Proposta de Educação do MST está alicerçada em alguns pilares fundamentais, segundo o MST (2005), tais como: auto-organização dos coletivos (educandos, educadores e comunidade); vinculação da escola com a realidade (atualidade) e com a luta do MST e da classe trabalhadora; construção do conhecimento crítico; estudo; gestão democrática; vínculo entre o processo pedagógico e as dimensões centrais da produção da existência (o trabalho, a cultura, a luta social, a história e a organização coletiva); o trabalho como princípio educativo; e assegurar a necessidade da socialização do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Percebemos que no momento da elaboração dos princípios pedagógicos e filosóficos da educação, em 1996, o MST já tinha definido a concepção de educação que pretendia. D'Agostini (2009, p. 115) corrobora com essa afirmação ao dizer que a concepção de educação defendida pelo MST possibilitou ao coletivo nacional de educação elaborar os princípios pedagógicos e filosóficos de sua educação, que reconhece (e assume) os princípios humanistas e socialistas. Esses

²⁵No Caderno de Educação nº 8, Princípios da Educação do MST, encontramos em que consiste cada princípio. Disponível em: www.reformaagrariaemdados.org.br.

princípios são embasados na teoria marxista e nas pedagogias contra-hegemônicas (pedagogia do oprimido e pedagogia socialista), e têm como horizonte histórico o socialismo.

A referida proposta de educação assume um caráter de classe e defende a necessidade das escolas contribuírem no processo de formação humana de forma ampla, nas várias dimensões: cognitiva, política, artística, técnica, cultural e humana, na perspectiva de construir nos sujeitos a capacidade crítica de compreender e intervir na realidade, criar identidade de classe trabalhadora e vivenciar valores humanistas e socialistas. Baseado em Bahniuk:

Identificamos que a expectativa do MST para com as escolas pressupõe alterar a lógica da escola capitalista, confrontando-se com seus objetivos, formas e intencionalidades. É uma escola que se articula ao projeto de formação humana expresso nos princípios da educação do MST. Desta forma, tem como um de seus objetivos a formação da consciência de classe de militantes para a transformação social e, especificamente, intenciona ajudar a classe trabalhadora a apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, auxiliando na compreensão das contradições da realidade em que estão inseridos. Objetiva também que essa escola estabeleça vínculo orgânico com MST e que tenha o trabalho, a prática social, a organização coletiva e o valor do estudo como suas balizas fundamentais (BAHNIUK, 2008, p. 101).

Essa proposta educacional construída pelo MST, na hipótese de D'Agostini, apresenta uma forma mais contundente de resistência no campo da educação, da década de 1990 até os dias de hoje, que possibilita o confronto e a superação da escola capitalista:

[...] a hipótese de que da década de 1990 até hoje a proposta de educação do MST é a que apresenta uma forma mais contundente de resistência no campo da educação, podendo ser reconhecida em seus princípios, concepções e práticas pedagógicas a possibilidade de confronto e de superação da escola capitalista (D'AGOSTINI, 2009, p. 96).

A autora localiza a proposta de educação do MST como uma das tendências da educação de classe das duas últimas décadas, dentro das

tendências educacionais brasileiras, a qual aponta para um projeto histórico, tentando fazer uma síntese das propostas educacionais que contrapõem o capital que, apesar das contradições e dos limites na implementação prática, têm desenvolvido práticas concretas em escolas de assentamentos e acampamentos. Uma dessas práticas foi realizada na EEIF Nossa Senhora Aparecida, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, apresentada na sequência.

2.2 A EEIF NOSSA SENHORA APARECIDA: LUTA PERMANENTE POR ESTRUTURA FÍSICA E PELA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO

A EEIF Nossa Senhora Aparecida é fruto da luta dos trabalhadores Sem Terra, organizados pelo MST. Ao lutar pela conquista da terra, travaram lutas por outros direitos sociais, como o direito à educação. Além das lutas pela conquista do direito ao acesso à educação, o Movimento se depara com a necessidade de implementar outra proposta de educação. Assim, apresentaremos as lutas construídas para conquistar a escola e tentar implementar na prática a Proposta de Educação do MST.

A partir de nossa pesquisa de campo e das publicações sobre a EEIF Nossa Senhora Aparecida, podemos afirmar que a referida escola foi marcada por quatro períodos históricos: A escola no acampamento; A conquista dos assentamentos e as escolas multisseriadas; A construção física da escola (nucleação); A implementação do Sistema de Apostilamento na escola. Nesta parte do texto, abordaremos os três primeiros períodos históricos, pois o quarto será um assunto para o capítulo seguinte. Para tanto, nos baseamos em elaborações sobre a escola desenvolvidas por Cherobin (2010), Kominkiewicz (2012), Souza (2013), Queiroz (2014) e Santos (2014), no Projeto Político-Pedagógico - PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010) e nas entrevistas. Contou também com a experiência vivida pelo pesquisador em contato direto com a luta pela terra e pela educação no mesmo assentamento.

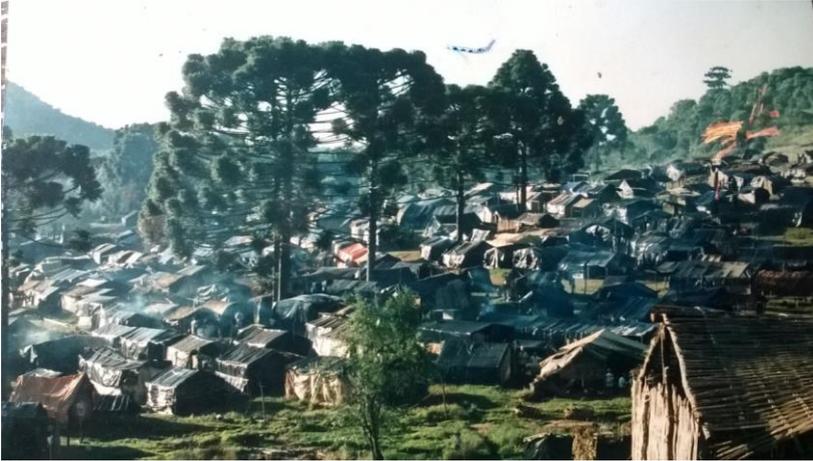
2.2.1 A escola do Acampamento Zumbi dos Palmares

O primeiro período histórico da construção da Escola Nossa Senhora Aparecida foi durante o acampamento ocorrido entre os anos de 1995 a 1997. Na madrugada do dia 20 de novembro de 1995, organizadas pelo MST, cerca de 800 famílias, totalizando mais de duas mil pessoas, realizaram a ocupação de um latifúndio improdutivo em Passos Maia. O evento causou espanto em parte da população do pequeno município que,

em poucas horas, dobrou o número de seus habitantes, mudando a rotina silenciada pelos latifundiários daquela região.

Em poucos dias, os Sem Terra destas famílias levantaram seus barracos, se organizaram em núcleos²⁶ e coordenações e pensaram em formas de manter a sobrevivência no local. De imediato, os sujeitos que compunham as famílias discutiram qual nome dar a essa “cidade de barracas de lona preta” de trabalhadores camponeses em luta pela terra.

Figura 1 - Acampamento Zumbi dos Palmares.



Fonte: acervo pessoal, 1996.

No dia da ocupação, comemorava-se 300 anos da morte do lutador pela libertação da escravidão dos negros, Zumbi dos Palmares. Nada mais simbólico do que dar o nome do acampamento a ele, por se identificarem e serem os seguidores da luta dos negros do Quilombo dos Palmares.

As famílias organizadas pelo MST, ao passo que se organizavam para ter as condições mínimas de sobrevivência no local, reivindicavam do poder público municipal e do INCRA a garantia de seus direitos, principalmente atendimento à saúde e à escola/educação para seus filhos. Em relação à educação, encontramos no PPP da escola a seguinte afirmação:

Logo após a ocupação de um grupo de agricultores (camponeses) que não possuíam terras, para nela

²⁶Núcleos ou núcleos de base são grupos de cerca de 10 (podendo variar entre 08 e 12) famílias. Esta é uma forma que o MST encontrou em seu processo histórico para garantir a participação delas nas decisões e facilitar a circulação de informações.

trabalharem, uma das principais preocupações dos acampados era ter acesso à educação para as crianças que ali estavam. Por isso a coordenação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pressionou os órgãos competentes, tais como INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e a Prefeitura Municipal de Passos Maia, para que oferecessem alguma solução para essa situação (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 07).

Imediatamente, os acampados levantaram grandes barracões de lona, transformando o espaço em uma escola para as mais de 300²⁷ crianças das séries iniciais²⁸ (1ª a 4ª séries), com educadores do próprio acampamento. A escola levou o nome de Nossa Senhora Aparecida²⁹. Segundo Kominkiewicz (2013), na ausência de habilitados, os educadores foram escolhidos pela coordenação do acampamento, que considerou o vínculo com o MST. A opção respeitou as linhas políticas discutidas dentro da organização do Movimento, que os educadores fossem da própria comunidade. Parte deles ingressou no Curso Normal de Nível Médio (Magistério) ofertado por instituição parceira em parceria com o MST em parceria com ins. Encontramos no PPP da escola uma parte que retrata esse momento (de 1995 a 1997). Vejamos:

Preocupados com a educação dos filhos desde o período de acampamento, as famílias juntamente com a coordenação do MST, organizaram escolas com educadores do próprio acampamento, mantendo-as após o assentamento das famílias. Educadores estes que continuaram a dar aulas para as séries iniciais (1ª a 4ª série) no próprio acampamento e posterior assentamento, e de 5ª a 8ª série com transporte para as crianças acampadas estudar na cidade. Esse encaminhamento foi aceito

²⁷Esta é uma estimativa do número de alunos feito por professores que atuaram no acampamento.

²⁸Para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a Prefeitura disponibilizou transporte para estudarem em uma escola localizada na sede do município.

²⁹A Escola Nossa Senhora Aparecida era uma escola desativa/fechada no Assentamento Sapateiro. A secretaria de educação daquele ano, para não criar uma nova escola e evitar procedimentos burocráticos, apenas a transferiu de endereço, por isso, até hoje leva o nome de “Nossa Senhora Aparecida”.

com festa pelos acampados, pois os menores estudariam próximos dos pais o que facilitava o acompanhamento de estudos. Organizando assim um local improvisado para que as aulas acontecessem atendendo os filhos dos camponeses os quais permanecem até hoje nos assentamentos e frequentando a Escola Nossa Senhora Aparecida. Quanto aos educadores, eles cursavam o magistério ou apenas tinham cursado o ensino fundamental, mas mesmo assim se esforçaram para fazer o melhor para as crianças. Havia em torno de seis educadores trabalhando diariamente com as crianças nos barracos construídos pelos sem terra (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 08).

Na referida escola (provisória e itinerante), feita de barracas de lona, as crianças, com seus educadores leigos (mas inseridos na realidade do acampamento e em processo de formação em cursos de Magistério e de formação de educadores proporcionados pelo setor de educação do MST), não se limitavam apenas a aprender a ler e a escrever, mas também a se organizar e a lutar. A escola passou a ser organizada de forma democrática com a participação dos educandos e dos pais. Uma escola com muita música do MST e gritos de ordem, que estavam sob o controle dos trabalhadores sem terra acampados.

Neste sentido, Kominkiewicz destaca que:

A educação no período de acampamento tinha um caráter que ia para além da escola como instituição. O vínculo direto com o acampamento, o distanciamento do Estado como instituição normativa, às necessidades vividas cotidianamente no fazer escolar traziam elementos próximos a uma educação omnilateral (2013, p. 205).

O autor afirma também que a coletividade construída no acampamento e o “distanciamento” momentâneo do Estado possibilitava que a escola fosse assumida pelas famílias acampadas, as quais definiam os tempos e os momentos formativos. E que a auto-organização e o autocontrole dos educadores e das famílias proporcionavam trabalhar as várias dimensões do sujeito histórico, como aprender a tomar decisões importantes para a vida, resolver problemas cotidianos da escola e do acampamento, contribuir na produção do coletivo, além de participar das lutas promovidas pelo MST ou mesmo pelo acampamento (KOMINKIÉWICZ, 2013, p. 207).

2.2.2 A conquista dos Assentamentos e das Escolas Multisseriadas.

A conquista dos Assentamentos e a implementação de Escolas Multisseriadas foi o segundo período histórico da Escola Nossa Senhora Aparecida. Assim, em 1997, a partir da luta dos Sem Terra, isso forçou que o INCRA realizasse a emissão de posse de várias áreas de terra em vista da Reforma Agrária. Em janeiro de 1997, conquistou-se o Assentamento Zumbi dos Palmares em uma área de terra próxima ao acampamento, em seguida, os assentamentos circunvizinhos, 29 de Junho e 20 de Novembro, totalizando no local 180³⁰ famílias assentadas.

Após a conquista da terra, as famílias se dividiram em lotes individuais, se distanciando umas das outras, desmontando o agrupamento e a coletividade construída, o que provocou alterações profundas em sua organização e, conseqüentemente, no processo pedagógico, assunto que trataremos a seguir.

Com a distribuição das famílias nas três áreas de terras, o poder público municipal subdividiu a Escola existente até o momento em quatro pequenas escolas de séries iniciais multisseriadas, distantes uma da outra. Isso dificultou o trabalho coletivo dos educadores por estarem em escolas diferentes e distantes, e que buscaram resolver individualmente as inúmeras dificuldades encontradas no dia a dia, visto que as estruturas físicas das escolas se mantinham de forma precária e provisória, com o agravante do distanciamento das famílias, além da escassez de material didático e das turmas multisseriadas com apenas um(a) professor(a).

A conquista da terra fez com que os Sem Terra das famílias assentadas começassem a se preocupar a lutar também por outras necessidades, como a construção de moradias, de estradas, de postos de saúde, de energia elétrica, de crédito para a produção e por estruturas físicas, incluindo a escola para atender ao Ensino Fundamental, o que significaria menos participação e envolvimento com o processo pedagógico escolar.

A saída pensada pelos sujeitos das famílias organizadas pelo MST foi de lutar pela construção de uma escola nucleada que atendesse ao Ensino Fundamental, pois, após concluir as séries iniciais, os alunos seriam obrigados a percorrer uma enorme distância³¹ para chegar à escola

³⁰As demais famílias foram alocadas no Assentamento Conquista dos Palmares de Passos Maia e em assentamentos nos municípios de Lebon Régis, Campos Novos e Caçador, em Santa Catarina.

³¹Alguns alunos percorriam mais de 100 km diários de estrada de terra, em um tempo de aproximadamente 4 horas.

localizada na cidade. Os Sem Terra das famílias ali assentadas, articuladas com a direção do MST, elaboraram em 1998 o projeto arquitetônico da escola e mantiveram até 2002 a reivindicação para que o Governo Estadual destinasse recursos para a sua construção, dando condições adequadas para desenvolver o processo de ensino. O PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 09) retrata como aconteceu esse processo:

Desde o ano de 1997, quando os camponeses sem-terra foram assentados, começou a luta pela escola para as crianças, pois se tornou impossível continuar a educação da forma que vinha sendo feita e quando as crianças saíam das séries iniciais. Tinham que enfrentar quatro horas por dia dentro do ônibus além de ter que caminhar às vezes até cinco quilômetros por dia de casa até o ponto de ônibus.

Assim, em 1998, foi elaborado o primeiro projeto para a construção de uma escola na região para abrigar todas as crianças da educação infantil até a 8ª série do ensino fundamental. Essa escola tinha como proposta de ser nucleada, mas permaneceria dentro do assentamento. A proposta era de que o Governo do Estado de Santa Catarina construísse a estrutura física da escola, mas a administração dela passaria ao Município que iria gerenciar os trabalhos educativos. Porém, esse projeto por duas vezes foi negado pelo Governo do Estado de Santa Catarina alegando não ter recursos disponíveis para tal obra .

Mesmo com dificuldade, os professores mantiveram o empenho de buscar a participação da comunidade nas decisões da escola assim como a escola na vida da comunidade. O processo pedagógico estava fundamentado na Proposta de Educação do MST, que buscava manter a auto-organização dos educandos e a escola articulada com a luta dos sem terra, os tempos educativos (com destaque para o tempo trabalho). Porém, as dificuldades foram aumentando pelo isolamento das escolas e dos educadores, ocasionando, aos poucos, a perda da autonomia nas definições do processo pedagógico e a submissão à estrutura escolar rígida imposta pelo poder do Estado.

2.2.3 A construção física e pedagógica da EEIF Nossa Senhora Aparecida

Após cinco anos de luta para a construção da infraestrutura de uma escola que proporcionasse melhores condições para desenvolver o trabalho educativo e que atendesse ao Ensino Fundamental, em 2002, o Governo Estadual destinou recursos para a construção da obra. Souza trata esse momento da seguinte forma:

A construção da estrutura física da Escola Nossa Senhora Aparecida ocorreu em 2003, com o início das aulas no ano seguinte. Para essa conquista - foi necessário muita luta, negociações e debate interno com os assentados para ver qual seria o melhor local para ser construída e que tipo de escola deveria ser organizada levando em consideração a realidade local. A Escola foi construída de maneira nucleada, no Assentamento Zumbi dos Palmares, desativando as cinco pequenas escolas do entorno (Souza, 2013, p. 34).

É necessário destacar duas questões ocorridas entre os anos de 2002 a 2004. A primeira diz respeito ao local para a construção da escola, cujo assunto gerou grandes dificuldades entre os sujeitos das famílias assentadas para chegarem ao consenso de qual seria o melhor local, pois cada qual defendia que a construção fosse feita em sua própria comunidade. No entanto, a Administração Municipal de Passos Maia, aproveitando-se dessa falta de consenso, tentou convencer as famílias de que o melhor local para a construção seria em uma área fora dos assentamentos. Isso causou grande polêmica e desentendimento entre os Sem Terra até chegarem ao consenso que o melhor local seria no Assentamento Zumbi dos Palmares, por ficar centralizado e por ter o maior número de alunos.

Uma segunda questão que a nucleação causou foi, de um lado, um distanciamento ainda maior entre a comunidade e a escola, e de outro, a transferência da responsabilidade com a educação para o Município. Para Kominkiewicz (2013, p. 209), “as famílias assentadas, os educadores, passam a entender que a educação é de responsabilidade do município, tanto no aspecto do financiamento, quanto no processo político e pedagógico”.

Figura 2 - EEIF Nossa Senhora Aparecida.



Fonte: arquivo da escola, 2012.

Essas questões possibilitaram a entrada, com mais força, do poder do Estado através da Secretaria de Educação Municipal, que, com a abertura das séries finais do Ensino Fundamental, inseriu na escola educadores da cidade (devido ao processo seletivo, por não mais permitir a indicação dos professores pelos Sem Terra das famílias, como ocorria anteriormente). Esses professores desconheciam a Proposta de Educação do MST e também, segundo Cherobin (2012, p. 23), a história daquelas famílias. A direção da escola passou a ser indicada pela Secretaria da Educação, de modo que nesse período assumiram pessoas descomprometidas com a proposta educacional do Movimento. Desta forma, o Currículo Escolar e a gestão escolar passaram a ser determinados pela Secretaria de Educação do Município e não mais pelo Setor de Educação do MST. Kominkiówicz retrata esse momento, afirmando que:

O currículo escolar passa a ser seguido conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação [...]; a forma de organização da escola passa a seguir à risca as determinações do poder municipal, o qual passa a assumir também a sua gestão. Com a nucleação do ensino fundamental, o quadro de educadores se torna hegemônico; muitos deles estão desvinculados da realidade dos assentamentos, desconhecendo o contexto em que se constituiu a escola; há por parte dos mesmos um desconhecimento em relação à proposta de

educação do MST, tal qual vinha sendo trabalhada, e até mesmo desconhecimento e rejeição quanto à realidade das famílias assentadas e dos estudantes da escola. Nesta configuração, a escola desconsidera o contexto histórico no qual está inserida e se afasta da possibilidade de uma proposta que considere as várias dimensões da formação humana (KOMINKIÉWICZ, 2013, p. 209).

Esse período representou o primeiro momento que o poder do Estado mostrou sua força, ao retirar a bandeira do MST da escola e, junto com ela, a Proposta de Educação do Movimento e a possibilidade da comunidade e das lideranças do MST participarem e intervirem no processo pedagógico da escola. Foi também reflexo da fragilidade organizativa das famílias e da não internalização e defesa da Proposta de Educação do MST na própria escola.

2.2.4 A “retomada” da Escola pelo MST

Preocupado com a situação educacional que estava sendo implementada na escola, em 2005, a coordenação do MST da região, juntamente com o Setor de Educação do Movimento, e diante da mudança da administração municipal³², exigiu que a direção das escolas de Assentamentos de Passos Maia tivesse a indicação do MST e que tivesse conhecimento de sua Proposta de Educação. Essa reivindicação foi atendida, sendo um passo significativo para a tentativa de retomada da Proposta de Educação do MST na Escola:

Isso foi um passo significativo, mas na prática fomos vendo que só isso não bastaria. Percebemos que era necessário inserir professores ligados ao movimento na Escola, fazer formação para discutir a proposta de educação do MST, envolver a comunidade e ir fazendo algumas mudanças (SOUZA, 2013, p. 34).

De imediato, o Setor de Educação do MST percebeu que só a indicação da direção das escolas não era suficiente para que a sua proposta se tornasse orientadora do processo pedagógico da escola, pois, tendo em

³²A administração do município, de 2004 a 2008, contou com pessoas que compreendiam e concordavam com as lutas por direitos fundamentais empreendida pelo MST.

vista que parte dos educadores não a conhecia, foi necessário organizar processos de formação continuada para eles, inserir mais educadores do MST e retomar o envolvimento da comunidade nas decisões escolares.

Ao pensar sobre o processo de formação dos educadores dessa escola, o Setor de Educação do MST elaborou um programa de formação continuada de educadores das áreas de Reforma Agrária de Santa Catarina. Esse programa aconteceu em parceria com a Secretaria de Educação de Passos Maia, entre 2009 e 2010, organizado em 7 etapas, totalizando 210 horas de curso. Segundo Souza (2013, p. 35), “essas etapas de formação aconteciam na Escola Nossa Senhora Aparecida onde participavam todos(as) os(as) educadores(as) dos Assentamentos de Passos Maia, contávamos também com a participação de outros educadores de assentamentos de municípios próximos”.

A direção da escola conduzida por um militante do MST, a inserção de um maior número de educadores do assentamento na escola e o trabalho de formação continuada dos educadores foram passos importantes na tentativa de retomada da Proposta de Educação do MST na escola e de preparação para o avanço significativo que ocorreria no período seguinte. Isso, na prática, fez com que surgissem, de um lado, sinais visíveis da implementação da Proposta de Educação do MST, e de outro, que aflorassem as contradições, os limites, os conflitos e a resistência por parte de alguns educadores.

2.2.5 Os “sinais” da Proposta de Educação do MST na escola e os limites e contradições enfrentadas

No período de 2009 a 2012 foi possível avançar na implementação da Proposta de Educação do MST da EEIF Nossa Senhora Aparecida. Vários aspectos da proposta foram experimentados na prática, embora os limites e as contradições tenham aparecido fortemente. Neste subcapítulo, contextualizaremos esse momento, os aspectos e a proposta de educação do MST implementada e os limites e as contradições enfrentadas. Para essa elaboração, buscamos as contribuições acerca dessa experiência de Cherobin (2012, 2013), Kominkiewicz (2012, 2013), Souza (2013), Queiroz (2014), do PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010) e das entrevistas realizadas na pesquisa de campo.

É necessário salientar que os avanços na implementação da proposta naquele período (2009 a 2012) contaram com dois elementos fundamentais para que o processo pedagógico tivesse avanços na direção da Proposta de Educação do MST: o primeiro, diz respeito a como a escola foi construída desde o acampamento, em um contexto de luta pela

terra e confronto direto com o capital instalado no campo. Em uma das entrevistas, consta o seguinte:

Ela tem por base esse contexto que a escola surgiu [...] por quê? Porque é uma escola que surge no contexto de acampamento. E essas questões de acampamentos são importantes. Acho que elas são importantes para dar a base de sustentação, para propor uma proposta de educação do MST lá dentro. Se ela não tivesse, na minha avaliação, história da luta da construção da escola no acampamento, com professores acampados, pertencentes à luta, talvez essa tentativa de efetivar uma proposta de educação segundo os princípios pedagógicos e políticos do MST, nem se colocaria. Eu acho que essa questão é o primeiro elemento (Entrevista 6, realizada no dia 07/12/2016).

Além disso, contou com o histórico de tentativa de construção da proposta do MST nos primeiros anos de conquista do assentamento nas escolas multisseriadas com educadores do próprio lugar, e nos quatro anos que a antecederam (2004 a 2008), quando a direção da escola passou a ser realizada por pessoas do MST, além do trabalho de formação que o setor de educação do Movimento realizou com os educadores da escola.

E o segundo elemento é que, na Secretaria de Educação de Passos Maia, esteve na função de secretário um militante e conhecedor da Proposta de Educação do MST. Assim, houve um empenho para a implementação da proposta. Essa atuação da Secretaria de Educação foi no sentido de dar autonomia e auxiliar as escolas³³ na construção dos projetos político-pedagógicos de forma coletiva, com a participação da comunidade, levando em conta a realidade e, no caso, as escolas de assentamentos, tendo como base a Proposta de Educação do MST. A Secretaria de Educação daquele período se empenhou também na formação de educadores a partir dessa proposta, na tentativa de compreender a concepção, os objetivos e os princípios e, a partir disso, pensar a forma e os conteúdos da escola.

Uma das primeiras estratégias realizadas pela direção da escola, juntamente com o setor de educação do MST e a Secretaria de Educação do Município para fortalecer o debate nas escolas assentadas, foi a

³³Porque até esse momento as escolas não tinham PPP, pois seguiam um PPPEEIF Nossa Senhora Aparecida comum da Secretaria de Educação.

realização coletiva do PPP da escola, que garantia a efetivação da Proposta de Educação do Movimento.

As entrevistas e as elaborações desse período sobre a Escola nos deram base para afirmar que a construção do PPP da Escola Nossa Senhora Aparecida foi uma necessidade para que a Proposta de Educação do MST passasse a servir como base para o processo pedagógico, organizativo e de gestão da Escola. A necessidade apareceu fortemente em 2009 quando a direção da Escola e o setor de educação do MST propuseram um “projeto” de mudanças na gestão e nas questões pedagógicas da Escola, enfrentando forte resistência, não havendo aceitação por parte dos professores.

A saída encontrada pela direção da escola, pela Secretaria Municipal de Educação e pelo setor de educação do MST foi a elaboração de um PPP com a participação dos professores, dos alunos, da comunidade, do setor de educação do MST e da Secretaria de Educação do Município, no qual se inseriu a Proposta de Educação do Movimento:

Nossa estratégia, então, se voltou para a construção de ferramentas legais que dessem suporte para a gente desenvolver algumas, alguns elementos da proposta de educação do MST que foi, aí então que, por via de Secretaria Municipal de Educação, então, não é a Escola sozinha, né? É a escola, é a Secretaria de Educação, os pais, o setor de educação do MST e pais [...] é um conjunto de pessoas e juntas com a Secretaria de Educação se pensa a construção do PPP da Escola (Entrevista 6, realizada em 07/12/2016).

O PPP passou a ser uma ferramenta legal e importante para garantir os avanços posteriores, porque foi construído coletivamente com a comunidade escolar, junto com os professores, e foi possível trazer elementos da Proposta de Educação do MST e com o consentimento (no momento da elaboração) dos professores. Assim, obtive em uma das entrevistas a seguinte afirmação:

Houve um consentimento pelos professores da cidade para esses elementos do PPP. Então, a partir do PPP, quando a gente coloca alguns elementos, por exemplo: os tempos educativos, a formação continuada, gestão democrática, auto-organização dos educandos. A gente traz e desenvolve elementos do PPP que depois vão nos dar suporte pra começar a desenvolver alguns elementos da

proposta de educação do MST. Porque aí é amparado pela Lei, não é aquele senso comum [...] Então, acho que essa foi uma das principais estratégias: construir com a comunidade escolar um projeto político pedagógico (Entrevista 6, realizada em 07/12/2016).

No próprio PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 03), encontramos a afirmação de que a elaboração ocorreu mediante um processo de participação coletiva que contou com envolvimento dos responsáveis pela Secretaria de Educação do Município, dos professores, dos pais e do conselho escolar, todos preocupados em considerar a realidade da escola e os sujeitos envolvidos nela, tendo como objetivo mostrar direções para aperfeiçoar o trabalho e o processo ensino-aprendizagem dos educandos.

Ao estudar o PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010) da Escola, confirma-se aquilo que apareceu nas entrevistas, de que o projeto teve como base de sustentação a Proposta de Educação do MST. Já ao início constam os objetivos gerais da escola³⁴, evidenciando de que se trata de um projeto com uma proposta de educação crítica, participativa e transformadora:

A proposta é garantir o acesso ao conhecimento emancipador e de qualidade, buscando a formação integral dos educandos, valorizando sua potencialidade de modo a torná-los cidadãos conscientes, críticos, participativos e transformadores da sociedade em que vivem. Também tornar a escola, um espaço democrático, integrando toda a comunidade escolar, visando à

³⁴“Promover a participação de todos os sujeitos do processo educativo: professores, direção, equipe pedagógica, pais, alunos, funcionários e outros para construir uma visão global da realidade e dos compromissos coletivos; Despertar no coletivo escolar o compromisso de desenvolver mediações práticas que tenham a mesma intencionalidade; Formar alunos sensíveis e comprometidos com as questões sociais para que sejam cidadãos atuantes, solidários e capazes de interferir e transformar a realidade; Garantir o ingresso, permanência e sucesso do aluno na escola; Promover a inclusão social respeitando as diferenças individuais, a pluralidade cultural e racial dos alunos; Buscar excelência no processo ensino aprendizagem através de novas práticas pedagógicas; Assegurar a todos o direito à apropriação do conhecimento historicamente produzido; Combater a evasão escolar e diminuir o índice de repetência” (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 03).

melhoria do rendimento do educando, garantindo o acesso e permanência a um ensino de qualidade (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 03).

A proposta apresenta um resgate histórico e crítico dos processos de lutas para a conquista dos assentamentos e da Escola, afirmando a necessidade de se construir o processo pedagógico escolar que leve em consideração a realidade, a história dos sujeitos e a proposta elaborada pelos Sem Terra.

Em seu marco conceitual, apresenta: a) o que é educação do campo, alegando ser um direito dos sujeitos do campo e um dever do Estado, e que na organização do processo pedagógico, precisa levar em consideração a realidade e a especificidade; b) apresenta a concepção de ser humano como um ser histórico, coletivo, que para suprir as necessidades de sobrevivência, transforma a natureza e a si próprio através do trabalho; c) traz uma concepção de sociedade afirmando que os seres humanos vivem socialmente uma interdependência entre si e com a natureza e que essas relações constituem relações sociais de produção da vida. Entende que não é possível imaginar uma sociedade estática e que, a partir da ação dos humanos, pode ocorrer transição. Que por si só essa sociedade que vivemos é carregada de contradições, oriundas das relações sociais estabelecidas; d) apresenta uma concepção de escola afirmando que é vista como uma instituição social, portanto, que ela não pode ser pensada como se existissem autonomia e interdependência da realidade histórico-social da qual é parte. Compreende que a escola não pode ser pensada de forma isolada do conjunto de outras práticas, pois ela é parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a realidade social. Afirma também que compreender a escola como um produto das atividades dos homens implica reconhecer que ela pode ser transformada, e que ao modificar as práticas pedagógicas, estará contribuindo para a transformação da escola e simultaneamente da sociedade; e) com relação ao ensino e à aprendizagem, apresenta a compreensão de que o educando é o centro do processo, sendo necessário criar possibilidade para a sua própria construção. Para isso, a necessidade de que haja relações de aprendizado entre o professor e o aluno.

Com relação aos Princípios da Educação assumidos no PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 20) da Escola, são incorporados na íntegra os Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Proposta de Educação do MST (apresentados anteriormente), reafirmando, assim, que a Proposta de Educação do MST serviu como base para a elaboração do referido PPP.

Quanto ao Marco Operacional, o PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 30) propõe a organização escolar por ciclos de formação, respeitando as fases da vida humana e o período formativo. Desta forma, os ciclos de formação propostos foram: Ciclo I – Infância, que corresponde à Educação Infantil e Alfabetização até o 3º ano (dos 3 aos 8 anos); Ciclo II – Pré-adolescência, destinado à ampliação do conhecimento do 4º ao 6º ano (dos 9 aos 11 anos); e, ciclo III – Adolescência, destinado à formação de conceitos do 7º ao 9º ano (dos 12 aos 14 anos). Além disso, foram propostos o Agrupamento, o Reagrupamento e as classes intermediárias³⁵.

Outra questão importante prevista no PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 43) foi a organização dos ciclos de formação em áreas do conhecimento, da seguinte forma: a) Ciclos I: Linguagem, Comunicação e Expressão; Ciências Sociais e Humanas; Ciências da Natureza e Matemática; b) Ciclo II: Linguagem, Comunicação e Expressão; Ciências da Natureza e Sociedade; Ciências da Natureza e Matemática; c) Ciclo III: Linguagem; Ciências Sociais e Humanas; Ciências da Natureza e Matemática.

Com relação à avaliação, propôs-se no PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 51) que ocorresse bimestralmente, de forma contínua, sistemática e participativa. Ela foi pensada na perspectiva de aprimoramento da qualidade do ensino subsidiado por procedimentos de observações e registros, tendo que articular com os objetivos formativos esperados. Assim, a avaliação proposta no PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010) tinha como objetivos: diagnosticar avanços e dificuldades de aprendizagem, observar os processos de aquisição do conhecimento, levar em consideração a autoavaliação dos alunos com relação ao processo, se embasar nas decisões dos conselhos de classes, através de pareceres para a educação infantil e séries iniciais, e em forma de nota, para as séries finais do Ensino Fundamental. O PPP propôs que a avaliação individual de cada aluno feita pelos professores passaria por

³⁵O agrupamento proposto é por idade e entre as diferentes idades, dentro do mesmo ciclo, e entre os diferentes ciclos, para que os educadores possam trabalhar as potencialidades dos educando. O reagrupamento trata de agrupar em grupos menores a partir das necessidades e potencialidades, possibilitando assim novas relações entre os sujeitos, sempre realizado esporadicamente quando os educadores julgarem necessário. As classes intermediárias consistem em uma turma entre um ciclo e outro, no período de contraturno, para aqueles alunos que não atingiram as metas de aprendizagem esperada, mantendo a matrícula na turma subsequente, oportunizando a aprendizagem e o desenvolvimento e evitando reprovações.

discussão no conselho de classe (com a participação dos professores, representantes dos alunos e do conselho escolar) e, posteriormente, apresentada aos pais e alunos.

O PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010) elaborado coletivamente propõe como objetivo garantir o acesso ao conhecimento emancipador e de qualidade, buscando a formação integral dos educandos, valorizando sua potencialidade de modo a torná-los cidadãos conscientes, críticos, participativos e transformadores da sociedade em que vivem. Está organizado em três partes: A primeira, com o Marco Situacional, retrata a realidade dos sujeitos (Sem Terra) que frequentam a escola a partir do histórico de luta e da consolidação dos assentamentos, afirmando que essa realidade se transforma em base para a definição dos conteúdos e da forma de organização curricular e pedagógica escolar.

Na segunda parte, trata do Marco Conceitual, trazendo elementos políticos e teóricos definidos que a escola deve se orientar e perseguir. Definiu uma concepção de educação articulado aos objetivos e interesses da classe trabalhadora e de luta dos Sem Terra ao indicar que a educação busca contribuir para o processo de compreensão crítica da realidade e para o processo de transformação social e construção de uma nova sociedade radicalmente diferente da qual estamos acostumados a viver. Traz presente que a escola deve estar orientada pela concepção de educação do campo que respeite a realidade, os conhecimentos, a cultura e os anseios desse povo e do ser humano como produtor e produto das relações sociais e de trabalho. A sociedade é entendida como resultado das relações sociais, econômicas e políticas (não obra dos deuses ou do destino) de uma determinada realidade, portanto, mediada por contradições. Não é algo eterno, sem mudanças, ao contrário, vive em permanente mudança, com possibilidades de transformações significativamente diferentes. Entende a escola como algo produzido pelos seres humanos a partir das necessidades criadas por uma determinada forma de organização social e assume como princípios (pedagógicos e filosóficos) aqueles definidos pela proposta de educação do MST (esses elementos do PPP serão abordados no 4º capítulo).

A terceira parte trata do Marco Operacional, propondo uma escola radicalmente diferente da imposta pela forma escolar capitalista, apontando elementos de operacionalização do projeto na perspectiva da superação da que se coloca aos objetivos e interesses de manutenção da ordem imposta pelo capital. Assim, propõe a organização escolar em ciclos, em áreas de conhecimento, em tempos educativos e mediante um processo de avaliação ampla (não como uma forma de punição ou

atribuição de nota), articulado e subordinado aos objetivos esperados àquela determina disciplina ou ciclo de formação.

A partir do PPP construído, a equipe de gestão e os educadores comprometidos com a Proposta de Educação do MST percebem que abriram possibilidades de avançar em direção à efetivação da proposta, pois ela *“abriu as portas, agora conseguimos minimamente, entrar com alguns elementos da Proposta de Educação do MST sem ser uma imposição, mas uma construção coletiva”* (Entrevista 6, realizada em 07/12/2016). A partir da finalização do processo de elaboração do PPP, foi possível pensar o processo pedagógico à luz da Proposta de Educação do MST, de modo que as iniciativas foram sendo realizadas, ao passo que surgiram fortemente os limites e as contradições do processo.

Destacamos três principais avanços e realizações na Escola, que demonstram, na prática, sinais da Proposta de Educação do MST, são elas: a) a organização dos Tempos Educativos; b) a gestão democrática; c) a auto-organização dos estudantes. Essas três iniciativas principais apareceram fortemente em uma das entrevistas e nos trabalhos acadêmicos de Cherobin (2012), Souza (2013) e Queiroz (2014).

A organização dos tempos educativos é fundamental para se pensar em um processo pedagógico escolar preocupado em dar conta de um dos princípios filosóficos da Proposta de Educação do MST (Educação voltada às várias dimensões), assumido no PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010)³⁶, pensando a formação humana omnilateral. Segundo esse princípio, algumas das principais dimensões que devem ser trabalhadas na escola, tendo como referência a proposta do MST, são:

A formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva; a formação religiosa (MST, 2005, p. 164).

Neste sentido, os tempos educativos passam a ter fundamental importância no trabalho pedagógico escolar da Proposta de Educação do MST. Este foi um dos elementos, considerado pelos entrevistados, que

³⁶Defende-se que a educação assuma esse caráter de omnilateralidade, trabalhando, em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 21).

mereceu destaque no processo educativo da EEIF Nossa Senhora Aparecida, assunto que apareceu da seguinte forma:

Outro elemento que destaco são os tempos educativos que, acho, que dá conta do pensar as várias dimensões da formação [...] a gente tinha o tempo trabalho [...] A gente tinha outros tempos, que estava sendo construído, como é o caso de montar uma rádio na escola, o tempo leitura que daí era interessante porque não só os alunos, era professores, era toda a escola envolvida (Entrevista 6, realizada em 07/12/2016).

Através de nosso estudo e das entrevistas que abordaram a experiência vivenciada na escola, constatamos que os tempos educativos experimentados, além do tempo aula, foram: tempo trabalho, tempo leitura e o tempo formatura e mística.

A partir da compreensão do papel do trabalho na constituição do ser humano (tratado anteriormente neste capítulo) e de sua importância no processo educativo, e por ser um dos fundamentos da Proposta de Educação do MST, é que o mesmo foi assumido, pela EEIF Nossa Senhora Aparecida, no PPP do ano de 2010, como um dos princípios pedagógicos.

A partir da elaboração do PPP, criou-se, na referida escola, o tempo trabalho, destinado à realização de atividades de limpeza e organização do espaço interno e do entorno da escola, mas principalmente para a produção na horta, que garantia as hortaliças para as refeições realizadas na escola e o viveiro de produção de mudas nativas, com objetivo de destinar (de forma gratuita) às famílias assentadas para realizarem a recuperação de áreas degradadas próximo a nascentes, rios e riachos. Ou seja, o trabalho desenvolvido no viveiro de mudas nativas e na horta tinha uma função social, pois exercia um papel importante (fornecer hortaliças para as refeições da escola e mudas de árvores nativas às famílias) na escola e na comunidade escolar.

Esses espaços (horta e viveiro) serviam também para que os educadores pudessem desenvolver trabalho pedagógico ligado às suas disciplinas. No entanto, o tempo trabalho não conseguiu ser, de fato, o trabalho necessário para a sobrevivência da escola, nas palavras do entrevistado:

...um elemento que a gente não conseguiu avançar no tempo trabalho é que, de fato, fosse o trabalho necessário para a sobrevivência da escola. Ali a

gente tinha um viveiro, uma excelente horta escolar, que os alunos contribuíam na escola com toda a comunidade escolar” (Entrevista 6, realizada em 07/12/2016).

Mesmo assim, era importante como elemento pedagógico, educativo, de produção de aprendizagem e do desenvolvimento da coletividade.

Assim, as formas laborais desenvolvidas no tempo trabalho na EEIF Nossa Senhora Aparecida não estavam relacionadas ao trabalho realizado pelos Sem Terra dos assentamentos, sendo este um dos principais limitantes. Segundo Pistrak (2011) o mais importante do trabalho na escola não é o esforço físico destinado, tampouco o produto resultante do mesmo, mas a relação do trabalho com a ciência, a ligação com a atualidade e a auto-organização. Essa relação, no entanto, só é possível de maneira efetiva, segundo o autor, com o trabalho socialmente útil.

Além do tempo trabalho, foram criados na Escola dois outros importantes tempos educativos que merecem destaque: o tempo formatura e mística e o tempo leitura. O tempo formatura e mística era realizado esporadicamente na Escola, quando os alunos apresentavam mística e cantavam o hino do MST ou o Hino Nacional Brasileiro. Esse era um momento importante para manter a memória da luta dos Sem Terra e a identidade de pertença ao MST. Para Queiroz (2013, p. 35), o tempo formatura, além de ser um momento de mística, era o “momento em que os estudantes são desafiados a coordenar apresentações feitas pelos colegas, cantar o hino nacional e do MST”.

Quanto ao tempo leitura, Queiroz (2013, p. 35) destaca que “na escola também foi incentivado o tempo leitura, que era realizado uma vez por semana, quando toda a escola parava para ler”. Este era um momento importante para construir o hábito da leitura, não só nos alunos como também nos educadores, gestores e demais trabalhadores da escola.

A segunda questão diz respeito à gestão democrática, um dos princípios pedagógicos da Educação do MST, registrado no PPP da seguinte forma:

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutir sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pelo e para a democracia social.

- a- A participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas do campo.
- b- Todos devem aprender tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 26).

A gestão democrática exige que todos os sujeitos envolvidos (implicados) com a escola participem, mas isso só se torna possível através de uma forte organização da participação. Como dito na citação acima, é necessário que todos aprendam a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas coletivamente e atuar na execução, pois, na forma de organização social capitalista em que vivemos, não aprendemos a tomar decisões porque elas são tomadas de forma autoritária sem a participação social. Por isso, destaca-se a necessária auto-organização dos estudantes, dos educadores e da comunidade como uma ação pedagógica (educativa) para apreender a se organizar e a participar na tomada de decisões, assim como na execução das decisões tomadas.

Na EEIF Nossa Senhora Aparecida, a gestão democrática foi uma das atividades que obteve destaque nas elaborações (monografias de graduação e especialização) sobre a Escola nesse período. Souza registra essa questão da seguinte forma:

Havia uma busca constante em fazer com que a gestão da escola ocorresse de forma coletiva e democrática com a participação de todos os sujeitos envolvidos. Havia uma busca constante em fazer com que as tomadas de definições do planejamento e das atividades a serem desenvolvidas na escola passassem por uma discussão do conjunto da Escola, principalmente dos educadores, os quais se reuniam frequentemente para tomar as definições das atividades e do planejamento das questões pedagógicas da escola (SOUZA, 2013, p. 40).

Essa afirmação se repetiu em Queiroz (2013), que destacou que a gestão democrática foi um dos elementos que mais avançaram, formando uma organicidade na escola.

Nas entrevistas, a gestão democrática apareceu fortemente em uma das falas, tratada da seguinte forma:

Não era um diretor com os professores, os alunos e as serventes [...] mas a gente tinha núcleos³⁷ organizados dentro da escola, esses núcleos tinham coordenações, as coordenações desses núcleos formavam uma coordenação geral da escola, com as suas limitações e dificuldades a gente pensava ações de gestão da escola. Então, nós meio que remontando a organicidade do que é um acampamento, assentamento [...] essas coordenações ajudavam a pensar a gestão escolar. Então, não era uma tarefa só do diretor ou da Secretaria de Educação, mas de certa forma havia uma relação aí com todos os alunos, as merendeiras também estavam inseridas neste processo de coordenação, auxiliar de serviços geral, professores. Então, todos estavam inseridos neste processo, então, a gente conseguiu avançar (Entrevista 6, realizada em 07/12/2016).

A terceira atividade desenvolvida na Escola está relacionada com a segunda, que foi a auto-organização dos educandos entendido no PPP que “a auto-organização dos educandos e educandas pode ser considerada uma das dimensões da gestão democrática, inclusive o que a torna mais verdadeira, do ponto de vista da sua participação real no processo” (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 23). Nesta direção, Cherobin (2012, p. 19) retrata esse período afirmando que, naquele momento, a auto-organização dos estudantes tinha sido discutida e dado seus primeiros passos na Escola Nossa Senhora Aparecida, a qual, desde o início de 2011, discutia o tema com o quadro de educadores e sobre sua importância para a escola. Para Souza, a auto-organização:

Acontecia através da organização dos educandos em núcleos com seus respectivos coordenadores de núcleos e de turmas. Essa forma de organizar os educandos ocasionou um maior envolvimento e interação entre os educandos e dos educandos com os educadores; possibilitou aos educandos a terem mais autonomia e participação nos assuntos

³⁷Núcleos (ou núcleos de base) é uma subdivisão em pequenos grupos de 10 pessoas ou famílias (mas que pode variar entre 7 e 12). Essa é a forma que o MST encontrou, ainda em sua origem, para garantir a organicidade dos acampamentos e assentamentos, possibilitando a participação de todos nas decisões, e facilitar a transmissão das informações. Cada núcleo tem um coordenador e uma coordenadora que representa o núcleo nas reuniões da coordenação.

relacionados à escola e; principalmente, proporcionou aos educandos assumir a escola como sua, contribuindo com: cuidado com as estruturas físicas; realização e cuidado em manter o ambiente limpo; participação e realização das atividades culturais e; participação nos processos de avaliações (SOUZA, 2013, p. 45).

A auto-organização dos educandos fez parte da gestão democrática da Escola porque possibilitou a participação dos alunos nas tomadas de decisões escolares, tanto nas questões organizativas quanto nas questões pedagógicas. Na coordenação geral da Escola havia uma representação dos alunos, que participavam dos processos de avaliação, sugerindo e realizando críticas que causavam desconforto em parte dos educadores, assunto que abordaremos adiante.

A auto-organização dos/das estudantes (assim como a gestão democrática) é um dos Princípios Pedagógicos da Educação do MST. Foi a forma encontrada para que os educandos pudessem participar do processo pedagógico e organizativo da Escola. Para o MST, a auto-organização “significa ter um tempo e um espaço autônomo para que se encontrem, discutam suas questões próprias, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola” (MST, 2005, p. 173). A mesma é entendida pelo MST (2005, p. 174) como uma das dimensões da gestão democrática, tornando mais verdadeiro e real a participação dos educandos nas decisões, além de gerar aprendizados, tais como: a capacidade de agir por iniciativa própria; o respeito às decisões tomadas coletivamente; a busca por solucionar problemas; o exercício da crítica e autocrítica; a assumir posição de comando e de saber ser comando; o compromisso pessoal com os resultados das ações coletivas; a capacidade de trabalhar os conflitos (MST, 2005).

A auto-organização não ocorre de maneira voluntária e natural, visto que é necessária a participação dos educadores como incentivadores e desafiadores dos educandos. Essa questão é tratada na proposta de educação do MST quando diz que os alunos precisam ser desafiados pelos educadores a se auto-organizar com autonomia, em sala de aula e, se optarem, como escola. Organizarem na escola uma cooperativa de educandos ou outras formas de organização, sendo que o mais importante é que os alunos produzam uma estrutura ao alcance de sua compreensão (MST, 2005, p. 207).

Além dessas três atividades desenvolvidas na EEIF Nossa Senhora Aparecida entre os anos de 2009 a 2012, consideradas destaques (gestão

democrática, tempos educativos e auto-organização dos educandos), daremos ênfase aos conselhos de classe e à criação do *Jornal da Escola*, que também exerceram papéis importantes no direcionamento pedagógico rumo à Proposta de Educação construída pelo MST.

Os conselhos de classes eram realizados bimestralmente entre os professores, com a participação da representação dos alunos e entre os professores com os pais. Essa atividade possibilitava a construção da avaliação coletiva, buscando destacar os avanços e os limites no processo de ensino. No conselho de classe entre os professores se realizava a avaliação dos educadores sobre os alunos e os alunos sobre os professores. Nesta direção, Queiroz (2013, p. 34) destacou que “os educadores não admitiam ser avaliados por seus estudantes durante os conselhos de classe coletivo/participativo”. A autora registrou que havia “descontentamento e a indignação de alguns educadores frente às críticas de seus estudantes sobre os mesmos” (QUEIROZ, 2013, p. 34).

O *Jornal da Escola*, de publicação bimestral, era composto com matérias realizadas pela direção da escola, pelos educadores e pelos alunos. Registrava as principais atividades desenvolvidas na Escola, com o intuito de informar e divulgar para a sociedade e, principalmente, manter os pais cientes do processo escolar. Segundo Souza (2013, p. 37), essa atividade garantia um vínculo importante entre a escola e a comunidade. Esse material produzido era distribuído gratuitamente não só às famílias assentadas dos alunos, mas também era enviado a outras escolas de assentamentos e distribuído em alguns espaços na cidade, garantindo que vários municípios tivessem conhecimento do que estava sendo desenvolvido na escola.

2.2.6 Limites que impediram maiores avanços

Como apresentado anteriormente, vários foram os avanços na direção de implementar a Proposta de Educação do MST na EEIF Nossa Senhora Aparecida. No entanto, alguns limites enfrentados no processo impediram uma transformação maior da escola que possibilitasse a implantação efetiva dessa proposta. Neste sentido, abordaremos aqui os principais limites que deram margem para aplicar, no momento seguinte, o Sistema de Apostilamento (assunto do próximo capítulo e objeto de nosso trabalho).

Um dos principais limites que impossibilitou avanços na implementação da proposta de educação está relacionado à estrutura escolar imposta e controlada pelo capital, através do Estado. Buscaremos

traçar alguns elementos sobre a estrutura (rígida, controlada, autoritária e que fragmenta o conhecimento) da escola capitalista.

A primeira questão a ser destacada é que a escola está subordinada aos interesses do capital. Neste sentido, atua na formação de trabalhadores preparados a servir o mercado de trabalho e a internalizar nos alunos a ideologia burguesa, além de gerar e transmitir valores (individualismo, competição, etc.) que legitimam os interesses dos capitalistas. Mészáros nos permite compreender que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja de forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos "educados" devidamente) ou através de uma dominação estrutural hierárquica e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, p. 35, 2010).

Neste sentido, torna imprescindível e necessária transformar a estrutura escolar que impede que mudanças mais radicais possam se efetivar na escola e, ao mesmo tempo, lutar pela transformação da sociedade de maneira radical, de forma que possibilite a socialização do trabalho e do resultado gerado por ele. Pois a transformação integral/radial da escola (tal como ocorrera na experiência das escolas-comunas no período revolucionário russo) implica na necessária transformação integral e radical das bases reais e materiais em que ela está inserida.

Nas entrevistas realizadas, apareceu a afirmação de que

Quem dá a linha no fundo é o Estado, tem toda uma construção, um ‘amarramento’ burocrático ali de segurar, que controla e que gesta a Escola. E que te põe limites para fazer qualquer coisa lá dentro, então, são limites e que pega (Entrevista 6, realizada em 07/12/2016).

Na prática, devido à burocracia, a forma e os conteúdos impostos pelo capital à escola são facilmente observados.

O modo de produção e socialização capitalista delegou para a educação escolar o objetivo de contribuir para a formação da força de trabalho e inculcar a ideologia e os valores da classe dominante. Como ressalta Saviani:

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção) são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita de ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (SAVIANI, 2008, p. 29).

É exatamente pelos objetivos delegados pelo capital à escola que ela tem o formato que conhecemos: que fragmenta o conhecimento através das diferentes disciplinas de 45 minutos; seriada; domesticadora, que ensina normas de comportamentos e valores capitalistas úteis para o trabalho industrial. Ou seja, uma escola que prepara para o trabalho simples e alienado e inculca a ideologia dominante, conforme denuncia Saviani. A estrutura da escola capitalista não pôde ser modificada integralmente na EEIF Nossa Senhora Aparecida, até porque é impossível transformar radicalmente a escola sem transformar a sociedade, pois ela reflete as relações sociais e de produção vigente. Assim, em uma sociedade capitalista, a escola é, em sua essência, capitalista, porque estabelece e reproduz as relações sociais nas quais está inserida. Mesmo que seja possível fazer na escola mudanças (ou ensaios) em direção à sua transformação articulada, e que isso possa contribuir com as lutas pela transformação da sociedade, ela não deixa de ser capitalista.

No PPP da EEIF Nossa Senhora Aparecida foram previstas mudanças importantes na estrutura escolar como, por exemplo, a organização do ensino em áreas de conhecimento e os ciclos de formação. Essas mudanças possibilitariam avanços maiores no intuito de romper com a forma rígida, autoritária, classificatória, seriada, fragmentada, competitiva e hierárquica, porém, na prática, essas mudanças não se efetivaram devido à resistência por parte dos educadores e, principalmente, pela interrupção da experiência com a mudança dos administradores do município.

O segundo elemento limitante que apareceu fortemente nas entrevistas com representantes do setor de educação do MST, é a tentativa deste de realizar as mudanças na escola por meio de uma Administração Municipal atrelada a partidos políticos. Ou seja, a experiência construída na escola, objeto de nossa análise, ocorreu através de um acordo entre o MST e a Administração Municipal, com mandato eletivo ligado a partidos políticos, neste caso, o PT (Partido dos Trabalhadores) e o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). A fragilidade de construir a proposta vinculada a uma gestão municipal ou a partidos políticos apareceu também nas entrevistas 5 e 6, que afirmavam que havia limitações tanto no pequeno espaço de tempo (4 anos) e quanto aos cuidados que precisavam ser tomados para não “prejudicar” a gestão municipal. Em uma entrevista, isso apareceu da seguinte forma:

(...) essa preocupação na relação do político partidário e da gestão municipal também é um limitante porque muitas vezes na escola se nós fizermos isso vamos ter problema na gestão, vamos não sei o quê? Então, essa dependência da escola é relacionada também com a gestão municipal (Entrevista 6, realizada em 07/12/2016).

Até mesmo a indicação da direção da Escola, apesar de ser uma solicitação do MST, é feita pela Administração Municipal por ser cargo de confiança, sem consultar a comunidade escolar.

Outra questão foi a falta de participação e defesa por parte da comunidade escolar com relação ao que vinha sendo implementando na escola. As entrevistas e as elaborações feitas sobre ela demonstraram que as tentativas (através do conselho escolar, dos conselhos de classe, da participação na elaboração do PPP) não foram suficientes para que os trabalhadores das famílias assentadas compreendessem, participassem e defendessem a efetivação da Proposta de Educação do MST. Assim, acabou ficando circunscrito a um “evento” do setor de educação do MST,

da gestão da escola e de alguns educadores e equipe de coordenação da Secretaria de Educação de Passos Maia.

A Proposta de educação do MST e a própria experiência histórica da educação do MST ensinou que, para que as experiências de educação escolar, tendo como embasamento a Proposta de Educação do MST, tenham permanência e efetividade, é necessária a concreta participação dos assentados. Essa participação é no sentido do entendimento da proposta, de ajudar a construir e a defendê-la, transformando-a em pauta de luta cotidiana, pois, sem isso, as experiências não serão efetivadas ou terão pouco tempo de existência.

Essa questão, da não participação da comunidade, criou limitações para que houvesse maiores avanços no sentido de pensar com autonomia um planejamento em longo prazo e sem interrupções, pois, ao contratar para a Administração Municipal pessoas ligadas a outras siglas partidárias, não foi possível garantir a continuidade do trabalho educativo escolar orientado pela Proposta de Educação do Movimento. Foi exatamente o que aconteceu com a Proposta de Educação da EEIF Nossa Senhora Aparecida que, com a mudança em 2013 na Administração Municipal, houve uma interrupção radical do processo que estava sendo construído, de modo que escolheram como opção o Sistema de Apostilamento, eliminando as possibilidades de manutenção do que vinha sendo feito. No capítulo seguinte, voltaremos a abordar essa questão com maior profundidade.

A formação dos educadores foi outro limitante, aqui entendida do ponto de vista político, ideológico e pedagógico: de concepção de educação, de sociedade, de ser humano e de se identificar com o MST e a classe trabalhadora. Como já mencionado, a maioria dos educadores não é do MST e não se formou para trabalhar a partir da proposta de educação do Movimento. Logo, essa parcela dos educadores (por não conhecer e por rejeição ideológica) rejeitou a proposta, se empenhando contrariamente à sua efetivação.

Essa questão apareceu fortemente na entrevista 5 (realizada em 28/11/2016), onde consta que *“um dos principais limite é a própria falta de formação dos educadores dentro da nossa Pedagogia”*, e na entrevista 6 (realizada em 07/12/2016), onde se lê que *“a proposta de educação do MST não é conhecida nas escolas pelos professores. Dizer que os professores conhecem? Acho que não!”*. Essa falta de conhecimento da Proposta de Educação do MST ou por opção política ideológica fez com que aquilo que parecia ser consenso na realização do PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010) não se transformasse em realidade no momento de sua execução.

Somadas essas questões, salientamos também as precárias condições de trabalho e a baixa remuneração às quais os educadores são submetidos. E isso não se trata de uma realidade apenas de Passos Maia, mas da realidade educacional brasileira. Com tempo de planejamento, chamado hora atividade, reduzido e individualizado, impossibilitando o planejamento coletivo e a troca de experiências, sendo que, para a implementação da Proposta de Educação do MST, é imprescindível a garantia dessas questões, porque se trata de uma criação (e não da aplicação de algo já planejado/projetado por outrem), experimentação, formulação, estudo, troca, avaliação coletiva. Já os contratos temporários dos educadores criam a incerteza de permanência no trabalho e, ao mesmo tempo, causam mudanças permanentes no quadro de educadores. Outro elemento é o tempo gasto diariamente para o deslocamento até a unidade escolar³⁸.

Acreditamos que os limites apresentados, principalmente, pelo poder de controle do Estado, pela não participação e defesa efetiva e contundente das famílias assentadas e pela rejeição da maioria dos educadores, dadas as condições às quais são submetidos, os avanços não foram maiores, dando margem para a efetivação do Sistema de Apostilamento como uma ofensiva à proposta educacional do MST.

³⁸Para o referido deslocamento, os educadores gastam em média 2 horas diariamente.

3. SISTEMA DE APOSTILAMENTO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA

Neste capítulo, abordaremos o Sistema de Apostilamento, o Projeto Neoliberal e a (contra) reforma do Estado, a partir de estudos teóricos de diversos autores que debatem o tema. Trataremos também sobre a implantação do Sistema de Apostilamento na EEIF Nossa Senhora Aparecida a partir das atividades desenvolvidas de pesquisa de campo: observação participante dos conselhos de classe, das palestras desenvolvidas pelo Sistema Família e Escola (SEFE) e das entrevistas; de estudo realizado das apostilas e do Projeto Político Pedagógico (2015); de trabalhos monográficos e artigos realizado sobre a Escola; e de informações encontradas no Site da SEFE.

3.1 SISTEMAS DE APOSTILAMENTO

Primeiramente é necessário destacar que usaremos a expressão “sistema de apostilamento” ou “sistema apostilado” (termo encontrado em Tredici, 2007; Motta, 2001; Amorim, 2008; Nicoletti, 2009; Frutuoso, 2014, entre outros) por compreender qual é o termo que melhor caracteriza a forma em que fora conduzido o processo educativo-pedagógico da EEIF Nossa Senhora Aparecida. A expressão “sistema” está relacionada ao “pacote” de serviços que as empresas fornecem ou desenvolvem (apostilas para alunos e professores, cartilhas para os pais, “formação” de professores, palestra com pais, “acompanhamento” às escolas, etc.). No entanto, podemos encontrar termos diferentes com significados idênticos ou sinônimos, tais como: sistema de ensino apostilado (NICOLETI, 2009), sistema apostilado de ensino (AMORIM, 2008, CAIN, 2014), sistema privados e sistema privado de ensino (NICOLETI, 2009, ADRIÃO *et al.*, 2012), sistema de ensino (ADRIÃO *et al.*, 2012), sistema de apostila (ADRIÃO *et al.*, 2009), parceria público-privada (PERONI, 2012), entre outros.

Sobre o uso do referido “sistema” no processo de educação e de ensino, Adrião *et al.* (2012) destacam que é uma das *modalidades de parceria através de contratações de “sistema privados de ensino”*. Para as autoras, a:

Aquisição de “*sistema*” *privado de ensino* refere-se a uma forma de parceria na qual o poder público adquire os chamados “sistemas de ensino”. Estes se constituem de simples somatória de produtos e serviços elaborados por instituições privadas de

ensino que disputam o mercado educacional. Constatou-se, inclusive, a criação de órgãos específicos – alguns com tamanho e complexidade semelhantes ao de uma Secretaria de Educação – com o objetivo de vender às prefeituras municipais uma variedade de produtos, de maneira a atender todas as etapas de escolaridade que estejam sob a responsabilidade do município-cliente (ADRIÃO *et al.*, 2012, p. 537).

O sistema privado de ensino, segundo as autoras, necessita de uma melhor definição do termo, pois o mesmo:

Compõe a “cesta de serviços e produtos” oferecida aos municípios-clientes material didático conhecido como “material apostilado”, distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas. Além disso, as empresas oferecem assessorias que envolvem procedimentos de avaliação sobre o uso adequado dos materiais, “treinamentos” a docentes e acesso a portais com instruções detalhadas sobre sua utilização. A empresa privada oferece ao setor público, na verdade, um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre este trabalho (ADRIÃO *et al.*, 2012, p. 538).

O uso de apostilas no ensino no Brasil, segundo Motta (2001), Pieroni (1998) e Amorim (2008), em seu princípio, esteve atrelado apenas ao ensino privado, a cursos preparatórios para vestibulares desde a década de 1950 e a escolas particulares a partir da década de 1970, como símbolo de modernização e coerente com a realidade da educação brasileira daquele período.

Nesta mesma direção, Tredici (2007) afirma que as apostilas inicialmente eram utilizadas como material de apoio didático apenas para cursos preparatórios para concursos e exames da década de 1950, com o único objetivo de passar nas provas. Mas aos poucos esse “sistema” saiu de seu reduto entrando em escolas particulares (1970-1980), e no período atual (a partir da década de 1990 até os dias de hoje), em escolas públicas:

A apostila, material de apoio didático classicamente utilizado em cursos preparatórios para concursos, exames de admissão ao ginásio,

madureza, supletivos, e vestibulares, antiga da década de 1950, planejada com objetivo único de levar o aluno à aprovação em “provas”, sai de seu reduto e adentra primeiramente nas escolas regulares particulares e agora nas escolas oficiais municipais. Ela mesma chega agora com nova aparência, com promessas de inter-relacionamento virtual com Portais da Rede Mundial de Computadores, especialmente projetados para a interatividade (TREDICI, 2007, p. 07).

Tratando da década de 1970, Motta (2001) afirma que a educação era entendida como um meio para a qualificação e formação da força de trabalho para atender à demanda do mercado em um período de desenvolvimento industrial e consolidação do capitalismo. “O Plano de Metas vai pensar a educação como um meio de aprimorar o desenvolvimento industrial e consolidar o capitalismo brasileiro. A educação é claramente pensada como formação voltada para atender às demandas do mercado” (MOTTA, 2001, p. 85). Para esse fim, o Sistema de Apostilamento poderia cumprir plenamente com o papel destinado à educação, tendo sido adotado, segundo Motta:

[...] com a alegação de ser mais prático, dinâmico, e principalmente, mais coerente com a nova “realidade” da educação brasileira. Atualmente, esta ideia não mudou e o sistema apostilado substituiu quase totalmente o livro didático, principalmente dentro da rede particular de ensino. O discurso da modernização, um dos que mais justificam o uso de apostilas, é muito forte e sensibilizador, pois tal material é tido, também, como o mais viável economicamente (MOTTA, 2001, p. 82).

Para Amorim (2008), o uso de apostilas no ensino se expandiu e se consolidou na educação regular em escolas privadas no período da ditadura militar, principalmente na década de 1970, devido à preocupação com o controle do conteúdo trabalhado pelos professores e também como treinamento para os vestibulares, ou seja, para a formação e qualificação profissional em um período de efetivação do capitalismo tardio:

O fato de a introdução dos sistemas apostilados de ensino na educação regular ter se dado na década de 70 não é fruto do acaso ou mera coincidência. O ensino apostilado tende às políticas autoritárias e

desenvolvimentistas, pois cuidam para que alunos e professores sejam controlados por esquemas rígidos de divisões de aula, concentradas única e exclusivamente em apostilas que sintetizam em um único aporte livros e cadernos. Por outro lado visa uma formação de treinamento, procurando habilitar o educando para passar em concursos vestibulares, o que remete ao ideal desenvolvimentista de formação profissional. Afora estas questões, vimos anteriormente que é durante o governo militar que ocorre uma efetivação do capitalismo tardio, ocasionando uma expansão da produção cultural. Em suma, é por meio das ações governamentais que a ditadura fortaleceu a Indústria Cultural em nosso país, haja vista o interesse do governo não só de incentivar mas também de controlar – ou censurar – esta fatia da produção nacional (AMORIM, 2008, p. 42).

As apostilas, para Amorim (2008), representam a perda da autonomia, tanto dos educadores e gestores das escolas quanto da comunidade escolar, na definição do conteúdo, da metodologia de ensino, do processo de avaliação e na forma de organização e gestão escolar.

A educação escolar, com o ensino apostilado, está subordinada e alinhada aos interesses do capital, uma vez que a empresa responsável pelo material didático e pelo processo de formação dos educadores é uma empresa capitalista, que defende os interesses da classe à qual pertence:

[...] embora haja um discurso de que a utilização da apostila visa a uma educação de qualidade, com material adequado, atualizado e eficaz, sua criação e utilização é advinda primeiramente de interesses financeiros de um mercado que descobriu uma nova fatia do setor editorial. O que queremos dizer é que o surgimento e a consolidação das apostilas se deram a partir da visão empreendedora dos proprietários de estabelecimentos privados de ensino, e não, como se procura veicular, da experiência e da prática pedagógicas adquiridas por grandes profissionais do ensino (AMORIM, 2008, p. 39).

Amorim (2008) destaca ainda que o uso do Sistema de Apostilamento é uma das formas de buscar o alto nível de controle sobre o processo educacional, tanto da aprendizagem dos educandos quanto do

processo de ensino do educador. O autor, de forma irônica e metafórica, trata essa situação da seguinte forma:

Podemos entender os sistemas de ensino como as torres que vigiam a todo o tempo os que lhe foram segregados, as escolas são as celas, os alunos e professores são os prisioneiros, e, por fim, as apostilas são as janelas que trazem a luz do saber, ao mesmo tempo em que revelam a silhueta dos vigiados, proporcionando um alto nível de controle... (AMORIM, 2008, p. 43).

O alto nível de controle destacado pelo autor diz respeito não só à aprendizagem dos alunos, mas também ao trabalho (planejamento, metodologia, conteúdo e avaliação) do professor. Para Tredici:

Esse “método” de ensino é rigidamente estruturado, enfatiza o conteúdo, a informação. Ele é tecnicista, assim primando pela inflexibilidade quanto à maneira do fazer didático-pedagógico, catequizando seus manejadores, através de supostos cursos de aperfeiçoamento, quanto ao pecado de ousar modificações nos conteúdos ou nas sequências deles, para que nada seja desviado da “receita de bolo” editada pelos tradicionais mentores (TREDICI, 2007, p. 06).

Motta (2001), ao analisar as consequências do ensino com o uso do apostilamento, conclui que se trata de uma mercadoria inserida no contexto da indústria cultural, que contribuiu para a adaptação social, mas que causa também uma fragmentação do conhecimento e uma seleção dos conteúdos, passando a ideia de que todo o conhecimento necessário está contido no material. É conveniente destacar que a fragmentação do ensino impossibilita uma ação reflexiva e uma apreensão da totalidade dos fenômenos expressados na realidade:

Na escola, o sistema apostilado, como mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural, promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, consequências, contextos etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação. Reproduz a ideologia de setores privados e do

próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. Mais do que isso, impede-o de refletir sobre sua condição de cidadão e de optar com maior liberdade por seu destino (MOTTA, 2001, p. 88).

O autor afirma também que o sistema apostilado é mais uma mercadoria inserida no contexto cultural, que fragmenta o conhecimento, divide o conteúdo em cadernos com aulas esquemáticas e sequenciais sem gerar discussão e aprofundamento. De acordo com suas palavras, o sistema apostilado:

[...] é mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural. Pela fragmentação do conhecimento, compartimentaliza o saber. O conteúdo de ensino é dividido em cadernos, que por sua vez são subdivididos em matérias, com aulas seguindo uma numeração durante o ano letivo. As aulas são esquemáticas ou com textos explicativos que não dão margem a analogias e, conseqüentemente, a uma discussão mais aprofundada. Os exercícios propostos ao final de cada aula servem apenas para testar o conhecimento “dito mais importante”, segundo a perspectiva do sistema. O mais grave é a impressão de que as apostilas passam de que essa maneira de organizar o conhecimento é a mais “prática”, dando a sensação de que todo o conhecimento a ser atingido está contido naquelas poucas páginas (MOTTA, 2001, p. 87).

Nesta mesma direção, Tredici (2007), a partir de estudo sobre o sistema apostilado no Estado de São Paulo, afirma que:

A apostila apesar de fragmentar o conhecimento, por sua rígida estruturação, dá a sensação de que todo o conhecimento se encerra em suas páginas. O conteúdo do ensino é rigidamente estruturado e a dinâmica da exposição do tema focado quando não é esquemática se revela em explicações que nublam a possibilidade do aluno de tecer analogias e distinções e inibem a ação reflexiva.

Os clássicos exercícios, apresentados ao final das explicações, na maioria das vezes, apresentados na forma de questões objetivas (de múltipla escolha), assim concebido para a otimização do escasso tempo dedicado à resposta e correção delas, desencoraja o exercício da capacidade discursiva e molda o aluno à esperada fiel reprodução do conteúdo ensinado.

Para o ensino, encapsulado num suposto “sistema de ensino” apostilado, revestido com a capa da organização, praticidade e racionalidade, cumprir rigidamente as aulas programadas na apostila, sem quebra da sequência estabelecida, é encarado como garantia do sucesso do professor e da futura aprovação do aluno (TREDICI, 2007, p. 07).

Nesta mesma direção, Valente (2006), ao tratar sobre o sistema apostilado de ensino, destaca que o mesmo está baseado no instrucionismo, e que privilegia apenas a transmissão de informações através de um processo de memorização do aluno. Nas palavras do autor:

(...) tais ‘sistemas’ de ensino se baseiam, muitas vezes, no ‘instrucionismo’ – concepção (behaviourista) de que todos têm condições de aprender, desde que a escola insista nisso – num esquema que privilegia a informação (e não o conhecimento) utilizando a capacidade de memorização do aluno como ferramenta de incorporação do novo (VALENTE, 2006 apud TREDICI, 2007, p. 06).

Na análise de Adrião *et al.* (2009), a compra de sistema privado de ensino não representa apenas uma “simples” aquisição de material didático e de transferência de parcela de responsabilidade do setor público para a iniciativa privada. Trata-se, na verdade, por parte das empresas educacionais, da ampliação do “nicho” de mercado do setor privado, pois essas empresas não se sustentam mais com apenas as escolas particulares (que representam aproximadamente 10% das matrículas) e pelos cursinhos pré-vestibulares.

Neste sentido, os serviços prestados por empresas que fazem as parcerias vêm na contramão da qualidade da educação e da autonomia dos educadores e das escolas com o processo pedagógico, pois impõe um projeto e um pacote educacional que muitas vezes não dialoga com a realidade e as questões centrais do processo educativo. Essas empresas

estão preocupadas com o lucro e não com a qualidade da educação (no sentido de socialização do conhecimento, da formação crítica, do ensino das bases da ciência, na formação das várias dimensões do ser humano).

Amorim (2008), em sua pesquisa de mestrado, chega a cinco constatações centrais sobre o uso de apostilas no ensino: a primeira é que a origem das apostilas foi no setor privado, primeiramente, em cursinhos, em seguida, nos níveis regulares da educação, e depois, tornando-se um símbolo do ensino de qualidade e das grandes marcas educacionais (AMORIM, 2008, p. 45).

A segunda constatação destacada evidencia um paradoxo, pois, para o autor, as apostilas, apesar de serem de iniciativa privada, foram endossadas e fortalecidas por iniciativas governamentais. Assim, o Estado permaneceu omissivo ao não realizar a fiscalização e ausentar-se da obrigação de legislar sobre essa área de atuação educacional e na forma de incentivo à expansão do ensino privado, buscando fugir da obrigação de oferecer uma educação de qualidade (AMORIM, 2008, p. 45).

A terceira questão, tratada pelo autor, é que a entrada das apostilas no ensino regular se deu em pleno regime militar, o que revela uma tendência ao caráter autoritário e desenvolvimentista por parte desses materiais. Segundo Amorim (2008, p. 45), “esta contextualização das apostilas corrobora para afirmação de que as apostilas controlam professores e alunos por meio de um extenso e rígido (embora fragmentário) esquema de aulas e conteúdos”.

A quarta questão é que as apostilas, com um forte trabalho de *marketing*, tem se afirmado como um material moderno e atual, embora se trate de um material cheio de limitações como, por exemplo, “a existência de simplismos, treinamento, verdades estáveis e as concepções expressada de professor e aluno” (AMORIM, 2008, p. 46).

Por fim, Amorim constata que as apostilas estão fundamentalmente constituídas por iniciativas mercadológicas que visam, primeiramente, a ampliação dos negócios das empresas privadas e não a experiência ou o desenvolvimento didático pedagógico dessas instituições. E conclui que o sistema apostilado simplifica o ensino, tornando-se um elemento preocupante nos locais onde esse material representa a única fonte de saber em sala de aula, pois limita a aprendizagem e transforma o processo de ensino em algo mecânico e de memorização de informações.

O uso do sistema de apostilamento é justificado pelas secretarias de educação municipais e pelos prefeitos, na opinião de Frutuoso (2014), Nicoletti (2009) e Adrião *et al.* (2009), como sinônimo de modernização e melhoria da qualidade da educação. Qualidade de educação, neste caso, compreendida como uma nota alta na avaliação padrão feita pelo Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, algumas pesquisas, como é o caso daquelas realizadas em escolas da rede municipal de Florianópolis e de municípios da região de São José do Rio Preto (SP)³⁹, indicam que o uso do sistema de apostilamento vem causando problemas na aprendizagem dos alunos e uma desvalorização do trabalho e da profissão dos professores. Além disso, sequer atingiu uma melhora na nota do IDEB, mesmo compreendendo que é equivocado medir ou avaliar a qualidade da educação usando apenas os índices do IDEB.

Os resultados das pesquisas citada acima comprovam que é falso (ou no mínimo duvidoso) afirmarmos que o uso do apostilamento melhora os índices do IDEB. Tais pesquisas concluíram que as escolas que não utilizaram as apostilas tiveram aumento do IDEB idêntico, sendo que, em algumas situações, apresentaram uma média melhor que as escolas que implementaram o sistema.

Além disso, cabem algumas indagações ou questionamentos com relação à forma que são realizadas as avaliações registradas no IDEB. Ela vem gerando fortes críticas por estudiosos do assunto⁴⁰, por utilizar apenas testes em duas disciplinas (Matemática e Português), deixando sem avaliar inúmeros elementos que compõem o processo de aprendizagem e formação humana, ou seja, as relações sociais, econômicas e culturais aos quais os alunos estão inseridos ou submetidos. Freitas faz a seguinte afirmação sobre essa questão:

Essas políticas estão querendo induzir no Brasil é que nós acreditemos que nota alta em teste é sinônimo de boa educação. E isso é uma falácia... depende do que se entenda por educação, do que é medido e de como é medido. Portanto, não há essa relação unívoca entre nota alta e qualidade do ensino, especialmente se pensarmos que a nota é produto de testes em apenas duas disciplinas (português e matemática), quando muito incluiria ciências, e a educação não se reduz apenas a um processo cognitivo, centrado nestas três disciplinas. É muito mais ampla, pretende desenvolver a criatividade, a afetividade, a formação corporal, ou seja, há dimensões outras

³⁹As pesquisas citadas são de escolas da rede municipal de Florianópolis que podem ser conferidas em Frutuoso (2014) e em escolas da região de São José do Rio Preto, realizada por Nicoleti (2009).

⁴⁰Freitas (2012), Soares (2011) e Almeida *et al.* (2013).

para nós cuidarmos no desenvolvimento do indivíduo que não se limitam às provas de português, matemática e ciências. Isso é uma parte da formação que esses órgãos internacionais estão vendendo como se fosse completa (FREITAS, 2012, p. 08).

O IDEB, além de priorizar apenas os testes de habilidade e competência em português e matemática, ignora (ou não utiliza como parâmetro de avaliação) o Nível Socioeconômico (NSE) e as questões culturais. Para Soares (2011), o IDEB tem correlação com o nível socioeconômico dos alunos:

[...] o IDEB tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos (SOARES, 2011 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2013, p. 1156).

Nesta mesma direção, Almeida *et al.* (2013) defendem que as diferenças socioeconômicas e culturais devem ser consideradas em uma análise que explica as diferenças de desempenho dos alunos, caso contrário, pode ser considerada boa a escola que atende um aluno com maior capital socioeconômico e cultural. Segundo os mesmos autores:

Entende-se que as diferenças socioeconômicas e culturais devem compor uma análise explicativa da diferença de desempenho dos alunos, já que não considerá-las significaria, muitas vezes, atribuir o título de boa escola a instituições que, como única e verdadeira diferenciação em relação a outras, possui alunos de maior capital socioeconômico e cultural (ALMEIDA *et al.*, 2013, p. 1157).

Os autores concluem sua análise afirmando que o IDEB é um instrumento de avaliação que sozinho é insuficiente para apreender a

especificidade de cada instituição educativa, pois sua eficácia está sujeita a limites, podendo ser uma foto imperfeita da realidade:

Nesse sentido, embora o IDEB seja um instrumento promissor para a análise das escolas como um dos indicadores a ser considerado em sua avaliação, não consegue, sozinho, ainda que abrangendo o NSE em seu delineamento, apreender a especificidade de cada uma das instituições analisadas ou sua eficácia, já que, por melhores que sejam as tecnologias utilizadas, sempre estarão sujeitas aos limites do próprio instrumento, estando condenadas a ser uma pálida e imperfeita foto da realidade escolar (ALMEIDA *et al.*, 2013, p. 1170).

Assim, concluem os autores, os dados do IDEB, para serem mais claros (ou então, uma foto mais próxima da realidade) quanto às notas divulgadas, deveriam divulgar também as informações culturais e socioeconômicas, pois, sem isso, os dados não explicam de forma eficiente a realidade, causando apenas a concorrência e/ou competição entre as escolas. Além disso, estudos⁴¹ mostram que o contexto do educando tem fortes implicações e influências na aprendizagem.

Voltando à análise do Sistema de Apostilamento, é necessário destacar que, além de não ser sinônimo de qualidade da educação, é um pacote que inclui a indústria e redes que fornecem as apostilas, o que causa uma desvalorização do professor, enquanto profissional. Pois, para trabalhar com o uso de apostilas, destaca Freitas (2012), não é necessário ser professor, de modo que um tutor pode exercer esse trabalho, ou mesmo uma pessoa “movida a bônus”.

Isso é um pacote que inclui também o apostilamento das redes, que é outra indústria, fortíssima, que fornece apostilas para as redes. A ideia que se tem é que não precisa de um professor muito elaborado para seguir uma apostila em sala de aula, não entendem o professor como profissional, mas como um tarefeiro, pode até ser um tutor, nem precisa ser professor. Para isso, então, se tiver uma pessoa movida a bônus e uma apostila, é o suficiente. Pela responsabilização você cria uma lógica de que os professores e a escola são responsáveis pelo desempenho dos alunos, com

⁴¹ Os estudos citados podem ser conferidos em: Di Carlo (2010), Freitas 2011, Dalben (2012) e Soares e Andrade (2006).

isso encontra-se um culpado para os problemas da educação (FREITAS, 2012, p. 13).

A estrutura da proposta dos empresários para a educação, reunidos no “Movimento todos pela Educação”, destaca Freitas, se baseia em três conceitos centrais: responsabilização, meritocracia e privatização. A responsabilidade pelos resultados da educação está sendo tirada do Estado e destinada à escola e ao professor, se trata, segundo Freitas, de um:

[...] processo de responsabilização do outro. Os Estados lavam as mãos, muitos não querem nem pagar piso salarial, não cuidam das condições de trabalho e querem que a responsabilidade seja do outro, da escola ou do professor (FREITAS, 2012, p. 13).

Essa proposta de educação defendida e imposta pelos empresários, incluídos os da educação, compõe a política educacional brasileira, reafirmada no documento Pátria Educadora⁴² e no PNE (2014-2024). Freitas (2015) faz uma afirmação concisa sobre a desvalorização do professor contida no documento Pátria Educadora, sendo uma tendência projetada para a educação brasileira, nesse momento e no próximo período:

Estamos nos aproximando de políticas que, em nome da valorização do professor, vão – de fato – desmoralizá-lo com base em avaliações, processos de certificação e pagamento de bônus, combinado com um intenso apostilamento da prática docente. Isso conduzirá a uma desqualificação do educador [...] Não é previsão, é o que as pesquisas mostram hoje nesses países (EUA e Chile) (FREITAS, 2015, p. 13).

O uso do apostilamento não é um fato isolado frente ao que o governo nacional, atrelado aos empresários ou aos “reformadores empresariais da educação”⁴³, vem propondo à educação. Percebermos

⁴²Elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), publicado em abril de 2015.

⁴³Segundo Freitas, “reformadores empresariais da educação” é o nome dado nos Estados Unidos, um termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Para Freitas, “reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana, do que as propostas feitas pelos

que o sistema de apostilamento é um fenômeno da realidade articulado com a política educacional nacional que, por sua vez, atende às imposições feitas pelos organismos internacionais para a educação. Diante disso, a educação escolar está “moldada” para atender ao que os reformadores propõem, ou seja, para a qualificação e preparação para as novas formas de organização do trabalho produtivo, respondendo aos interesses dos capitalistas. Freitas discute essa questão, ao afirmar que:

A política educacional dos reformadores é produzida para articular a necessidade de se qualificar para as novas formas de organização do trabalho produtivo, ao mesmo tempo que preserva e amplifica as funções sociais clássicas da escola: exclusão e subordinação. Está em jogo o controle político e ideológico da escola, em um momento em que algum grau a mais de acesso ao conhecimento é exigido pelas novas formas de organização do trabalho produtivo, novas exigências de consumo do próprio sistema capitalista e novas pressões políticas por ascensão social via educação (FREITAS, 2014, p. 52).

Nesta perspectiva, é necessário destacarmos que a política educacional brasileira, na busca de responder às imposições feitas pelos organismos internacionais⁴⁴, implementou na educação escolar inúmeras formas de avaliação, que está de acordo com o que propõe a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Neste sentido, encontramos em Freitas a seguinte análise:

educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data” (FREITAS, 2012 b, p. 380).

⁴⁴Os organismos internacionais ou instituições multilaterais são entidades criadas após a segunda guerra mundial, cujo objetivo é propor ações relacionadas ao “desenvolvimento” nas diferentes áreas da atividade humana: política, economia, educação, finança, saúde, segurança, etc. Os principais organismos internacionais que vêm interferindo na educação são: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BM), A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A matriz de controle mundial das políticas educacionais é hoje a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um organismo internacional destinado à cooperação e desenvolvimento econômico das nações desenvolvidas, que associa-se às estruturas anteriormente existentes de Bancos de financiamento (Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD). Ela é responsável pela avaliação em nível mundial da qualidade da educação dos países ricos nas disciplinas de leitura, matemática e ciências pelo exame do *Programme for International Student Assessment* (PISA). Somam-se ainda a estes, uma plêiade de fundações e bilionários que resolveram “doar recursos para a educação”. Uma parte deles está voltada para a criação de estruturas de controle ideológico e influência em governos e legislativos; outra, está mais interessada em abrir mercado que até agora esteve sob controle do Estado – por exemplo: a educação – e faturar. Têm forte apoio da mídia. No caso brasileiro, a organização que mais cumpre esta função é o Movimento Todos pela Educação (FREITAS, 2014, p. 52 e 53).

Ou seja, há uma confluência nas ações e políticas educacionais nacionais e mundiais na busca por atender à demanda de formação de trabalhador (polivalente, participativo, criativo, que tenha “espírito” de liderança, com capacidade de se relacionar com o grupo de trabalho, que se envolva no processo de controle de qualidade e de produtividade, etc.) para o mercado de trabalho flexível de hoje. A educação escolar vem sofrendo fortemente a influência do processo de empresariamento da educação, que busca impedir a autonomia das escolas, sobretudo por estarem subordinadas integralmente à lógica educacional proposta pelos organismos internacionais, em que empresários da educação brasileira, reunidos no Movimento Todos Pela Educação com outros empresários, dão as coordenadas.

Há análises⁴⁵ que indicam que está sendo imposto no Brasil um forte processo de empresariamento da educação escolar através da privatização da/na educação, tornando-a uma mercadoria altamente

⁴⁵Algumas dessas análises podem ser encontradas em: Nicoletti (2009), Frutuoso (2014), Di Carlo (2010), Freitas (2011, 2014 e 2015) e Dalben (2012).

lucrativa para as empresas que atuam no setor educacional. O uso do sistema de apostilamento de empresas privadas em escolas públicas é um dos exemplos. Neste sentido, concordando com o MST entendemos que:

Grandes grupos empresariais intervêm cada vez mais na política educacional, por meio de propostas que têm sido assumidas pelos governos com o falso objetivo de melhorar a qualidade das escolas públicas. Na prática, estas propostas representam um processo acelerado de mercantilização da educação em todos os níveis. Primeiro, buscam demonstrar que a escola pública está em crise, que educandos e educandas não aprendem, professores e professoras não sabem ensinar e o sistema educacional não funciona. Depois, apresentam como alternativa que as escolas passem a funcionar de acordo com a lógica de trabalho e de gestão das empresas capitalistas. Isso significa o estabelecimento de metas a serem atingidas, controle externo do processo pedagógico, perda de autonomia do trabalho dos educadores e das educadoras, responsabilização individual pela aprendizagem dos educandos e educandas sob qualquer condição e currículos determinados em função da avaliação em larga escala. Defendem, que para maior eficiência do modelo, as próprias empresas assumam a gestão das escolas, recebendo recursos públicos para esta tarefa. No Brasil esses grandes grupos empresariais se organizam no “Movimento Todos pela Educação” (MST, 2015, p. 114).

Diante do exposto, de que as políticas educacionais brasileiras estão atreladas aos interesses dos organismos internacionais e das necessidades de formação e qualificação exigidas pelo capital, é que nos deparamos com as propostas elucidativas dos documentos oficiais atuais, tais como: Pátria Educadora (BRASIL, 2015), o Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (BRASIL, 2014) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (2005)⁴⁶.

⁴⁶ Este sistema foi criado em 1988, passou por algumas reformulações, a última ocorreu em 2005 a partir da portaria nº 931, de 21 de março de 2005 publicado no Diário Oficial da União número 55 de 22 de março de 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acessado em 26 de agosto de 2017.

Devido ao empresariamento da educação, com intenso processo de privatização da/na educação escolar (com as parcerias público-privadas, contratação de sistema de ensino ou das chamadas organizações sociais), defender a escola pública se torna necessário para entendermos que ela está em risco de perder o caráter público estatal. A escola está se tornando cada vez menos pública e estatal e, conseqüentemente, mais privatizada, pragmática, autoritária, alienante, utilitarista e instrumental, impossibilitando que os trabalhadores possam ter autonomia e participação no desenvolvimento dos processos pedagógicos e educativos das escolas, interligando as questões da realidade e das necessidades locais com as questões gerais.

A citação acima afirma que os empresários da educação “defendem que, para maior eficiência do modelo, as próprias empresas assumam a gestão das escolas, recebendo recursos públicos para esta tarefa” (MST, 2015, p. 114). Isso significa que, de um lado, delega às empresas a função de formação e educação da classe trabalhadora, e de outro, a perda total da autonomia e da participação da comunidade escolar (pais, alunos e educadores) no planejamento, na organização do processo pedagógico, no controle dos conhecimentos ensinados e na metodologia de ensino.

Esse processo de empresariamento que tem como uma de suas facetas a privatização na/da educação, pois, segundo Freitas (2014), o sistema de apostilamento é um exemplo desse processo em que o capital, através do Estado, tem a possibilidade de manter o controle sobre o conteúdo, a avaliação, a forma de organização e a gestão escolar, além de ocasionar uma fragmentação dos conteúdos e um desligamento das questões que fazem parte do contexto dos educandos.

Para Rummert (2012) e Freitas (2014), a concepção de educação expressa no projeto educacional do capital está voltada à formação para a domesticação, o disciplinamento, o empreendedorismo e a preparação de força de trabalho para servir ao mercado de trabalho flexível exigido no momento atual pelas empresas capitalistas. Conseqüentemente, exclui a autonomia e a criatividade dos educadores e dos educandos, fragmenta o conhecimento e impossibilita o acesso à ciência e a construção do conhecimento crítico. Assim, não é possível confirmar que o sistema de apostilamento é sinônimo de melhoria na qualidade da educação.

3.1.1 O Projeto Neoliberal, a (contra) reforma do Estado e expansão do sistema apostilado na educação pública

Conforme afirmado anteriormente, a implementação de apostilas na educação no Brasil se deu primeiramente na década de 1950 em

curinhos pré-vestibulares, em seguida, durante a ditadura militar, no ensino regular, principalmente em escolas particulares e, a partir da década de 1990, com a implementação do projeto neoliberal e a realização da reforma do Estado, expandiu-se para a educação pública. Por essa razão, neste subcapítulo, trataremos desse período histórico, entendendo-o como chave para a compreensão do processo de implementação do Sistema de Apostilamento na educação pública atualmente.

A crise econômica da década de 1980, segundo Neves (2002), exigiu das forças que disputavam a hegemonia política, a elaboração de proposta de retomada do crescimento econômico. Essa disputa dos dois blocos, com propostas distintas para a retomada do crescimento e de reestruturação do Estado, deu vitória ao bloco de forças neoliberal. Para Neves,

Após disputas acirradas, materializadas principalmente no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 e na disputa eleitoral de 1989 para a Presidência da República, conquistou a hegemonia política da sociedade brasileira o bloco de forças denominado de liberal-corporativo (neoliberal), dirigido pelas frações financeiras e da grande indústria da burguesia brasileira (NEVES, 2002, p. 105).

A autora destaca ainda que “os liberal-corporativos, ou neoliberais, propugnaram e passaram a implementar, ao longo de 1990, políticas que se dirigiam à retirada da esfera pública da tarefa de regularização dos conflitos de interesses e a satisfação das demandas sociais” (NEVES, 2002, p. 106). Isso só se tornou possível a partir da reforma do Estado, que mudou as características de atuação governamental, passando a ser mais “enxuto”, como criador das políticas, mas não necessariamente executor. O Estado começou a gerenciar as ações que, em grande parte, passaram a ser realizadas por meio de contrato de gestão, por empresas ou instituições privadas. Ao mesmo tempo, o Estado “desregulou” as ações do mercado para a “livre” concorrência.

É necessário destacar que a compreensão da qual partimos é de que o Estado, sob o modo de produção capitalista, é um Estado de classe, estando a serviço dos interesses dos capitalistas como instrumento de manutenção da dominação e de submissão. Lenin define o Estado como “um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes” (LENIN, 2010, p. 32).

O Estado contribui (sendo uma ferramenta) para a reprodução e manutenção da divisão da sociedade em classes (capitalistas proprietários dos meios de produção e trabalhadores que possuem apenas a sua força de trabalho) e conserva a dominação e a exploração. Em nome de um suposto interesse universal, defende os interesses comuns de uma classe particular. Em outras palavras, o “instrumento”, com o nome de Estado, se utiliza da coerção e do consenso como formas de garantir a existência do capitalismo enquanto modo de produção hegemônico. “O Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dominante não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI *apud* MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 45).

Segundo Montaña e Duriguetto (2011), Gramsci, em sua compreensão de Estado ampliado, reconhece que ele se utiliza da coerção e do consenso como uma forma de dominação de uma classe sobre a outra, através de duas esferas da superestrutura: Sociedade Política e Sociedade Civil.

Enquanto na sociedade política a classe dominante exerce seu poder e sua dominação por uma ditadura através dos “aparelhos coercitivos”, na sociedade civil esse exercício do poder ocorre por intermédio de uma relação de hegemonia que é construída pela direção política e pelo consenso (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 46).

No entanto, o Estado, a depender da necessidade de manutenção e desenvolvimento do capital, passou, durante a sua existência, por diversas “mudanças” (reformas) em sua estrutura organizativa e na forma de gestão, tais como: Estado Liberal; Estado intervencionista; Estado de Bem-Estar social; Estado Neoliberal.

A partir da crise do capitalismo na década de 1980, a forma de organizar a produção teve que ser alterada. A forma de produção fordista se tornou inviável para a manutenção do processo de acumulação do capital porque entrou em crise, impossibilitando a extração de altas taxas de lucro e da exploração da força de trabalho. Através do modelo japonês toyotismo, o capital percebeu a forma de reestruturar o sistema produtivo frente à crise da superprodução. Essa forma de desenvolver a produção foi chamada por Harvey (1993) de “Acumulação Flexível”:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do Fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos

processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993, p. 140).

Essa forma de produção ocasionou uma enorme mudança no sistema produtivo, flexibilizando os processos e as formas de trabalho, ocasionando diversos problemas para a classe trabalhadora, tais como: enfraquecimento das organizações e lutas trabalhista; baixas reais de salários; perdas de direitos trabalhistas; desemprego.

O capital, com a implementação do modelo toyotista⁴⁷, causou uma profunda mudança na organização do trabalho e da gestão com o sistema *Just-in-time* e a automação: terceirizando ou subcontratando parte da produção, diminuindo o número de trabalhadores permanentes e aumentando o trabalho temporário, informal e flexível, através do controle de estoque e produção por demanda. Em síntese, trata-se de uma ofensiva do capital sobre o trabalho, intensificando a exploração e a inovação comercial e tecnológica na busca por aumentar a produtividade do trabalho. Essas foram algumas das ações realizadas pelo capital na tentativa de resgatar a competitividade e superar a crise⁴⁸. A reestruturação produtiva ocorreu ao mesmo tempo da queda do bloco soviético, que possibilitou a hegemonia do modo de produção capitalista de maneira mundial.

⁴⁷Segundo Antunes (1995), os traços básicos que constituem o toyotismo podem ser identificados em suas diferenças com o padrão ocidental ou fordista: “Ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque) é garantido pelo just-in-time. O kanban, placas que são utilizadas para a reposição das peças, é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques, e o kanban é a senha utilizada que alude à necessidade de reposição das peças/produtos.” (ANTUNES, 1995, p. 26)

⁴⁸Para maior aprofundamento desta questão poderá ser pesquisado em: Montaña e Duriguetto (2011), Rodrigues (1998), Harvey (1993).

Ao passo que o capital foi forçado a realizar a reestruturação produtiva, foi preciso realizar também a “reforma do estado”. Ou seja, adequar o “aparelho” estatal para responder às necessidades do capital e possibilitar a saída da crise, além de uma maior exploração da força de trabalho. Para Montaño e Duriguetto, a reestruturação produtiva e a (contra) reforma do Estado foram ações articuladas do capital frente à crise, sendo uma ofensiva contra o trabalho.

A chamada “reestruturação produtiva” e a (contra) reforma do Estado, na verdade são respostas articuladas do capital à atual face da crise e uma ofensiva contra o trabalho, constituindo componentes de uma nova estratégia hegemônica [...] que obriga à reestruturação do capital, conformando assim um novo regime de acumulação (MONTAÑO e DURIGUETTO 2011, p. 193).

A reforma do Estado ocorreu devido à necessidade do capital em liberar ou desregular os mercados para a “livre” concorrência, ou seja, essa “reforma” esteve intrinsecamente ligada à reestruturação produtiva e ao projeto neoliberal. Em outras palavras, ao mesmo tempo (1970-1980) que o capital, no processo produtivo, muda do regime fordista para o toyotismo, ou para o regime de Acumulação Flexível (nos termos de Harvey), o Estado, com a reforma, muda-se do Liberalismo Keynesiano ou o Estado de bem-estar social para o Estado com gestão gerencial, baseado nos princípios e objetivos almejados pelo projeto neoliberal⁴⁹.

No Brasil, a realização da “reforma” do Estado ocorreu na década de 1990. Segundo Silva, o processo teve dois momentos distintos, mas complementares:

O primeiro corresponde ao período de retomada da ofensiva do neoliberalismo estendendo-se até o início da década de 1990. O Estado foi duramente

⁴⁹O projeto neoliberal é a atual estratégia hegemônica do capital de reestruturação do sistema capitalista, o qual, segundo Montaño e Duriguetto (2011, p. 193), “se desdobra basicamente em três frentes: a ofensiva contra o trabalho (atingindo as leis e direitos trabalhistas e as lutas sindicais e da esquerda), as chamadas “reestruturações produtivas” e (“contra) reforma do estado”. O neoliberalismo significa ou vem significando a perda de direitos e de conquistas adquiridas pelos trabalhadores, a intensificação e ampliação das formas de exploração do trabalho e a manutenção do enriquecimento e acumulação por parte do capital.

criticado pelo seu caráter intervencionista, exigindo-se a redução do seu “tamanho” como uma condição livre ao funcionamento do mercado. [...] No segundo momento, esboçou-se uma suposta alternativa ao caos provocado pelas políticas neoliberais, representando uma mudança parcial de rota mediante o reconhecimento da gravidade da situação socioeconômica reinante em alguns Estados nacionais (SILVA, 2003, p. 66)

Neste sentido, Bresser-Pereira⁵⁰ (1996), o principal idealizador da reforma do Estado no Brasil, destaca que a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso surge a oportunidade e as condições para realizar a reforma do Estado em geral e, em particular, do aparelho do Estado e de seu pessoal. Essa reforma teve como objetivo, em curto prazo, facilitar o ajuste fiscal e tornar a administração pública mais “eficiente”, “moderna”, controlada por resultados, voltada para o atendimento do cidadão-cliente. Ao projetar o que seria o Estado eficiente e moderno, Bresser previa que:

O ajuste fiscal será realizado principalmente através da exoneração de funcionários por excesso de quadros, da definição clara de teto remuneratório para os servidores, e através da modificação do sistema de aposentadorias, aumentando-se o tempo de serviço exigido, a idade mínima para aposentadoria, exigindo-se tempo mínimo de exercício no serviço público e tornando o valor da aposentadoria proporcional à contribuição (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 17).

A “modernização”, para o autor, se destinaria a aumentar a eficiência na administração pública e compor um complexo projeto de reforma que buscava fortalecer o núcleo estratégico da administração pública e descentralizá-la para as agências autônomas e organizações sociais através de contratos de gestão:

⁵⁰Luiz Carlos Bresser-Pereira é professor emérito da Fundação Getúlio Vargas onde ensina economia, teoria política e teoria social. É presidente do Centro de Economia Política e editor da *Revista de Economia Política* desde 1981. Foi ministro da Fazenda em 1987 e ministro da Administração e Reforma do Estado (1995-1998) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo um dos principais idealizadores da reforma do Estado no Brasil, ocorrida na década de 1990.

Já a modernização ou o aumento da eficiência da administração pública será o resultado a médio prazo de um complexo projeto de reforma, através do qual se buscará a um só tempo fortalecer a administração pública direta ou o “núcleo estratégico do Estado”, e descentralizar a administração pública através da implantação de “agências autônomas” e de “organizações sociais” controladas por contratos de gestão. [...] O elo de ligação entre os dois sistemas será o contrato de gestão, que o núcleo estratégico deverá aprender a definir e controlar, e as agências e organizações sociais, a executar (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 18).

Em outras palavras, o que Bresser-Pereira (1996) propõe é uma Estrutura Estatal “enxuta” que defina as leis e as políticas públicas e terceiriza, transferindo a execução para as agências, empresas e organizações sociais. Trata-se, como nos chama a atenção Hypólito (2008), de um Estado com gestão gerencial ou gerenciador das políticas públicas e das ações estatais. Na proposta de Bresser, o Estado deveria ser organizado (após a reforma) em quatro setores: *(1) o núcleo estratégico do estado; (2) as atividades exclusivas de estado; (3) os serviços não-exclusivos ou competitivos; (4) a produção de bens e serviços para o mercado*” (BRESSER-PEREIRA, 1996). Cabe notar que no item (3), “*os serviços não-exclusivos ou competitivos*” destacados por Bresser como aqueles mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. Essas atividades seriam realizadas por um tipo especial de entidade não-estatal, ou seja, as organizações sociais. Neste sentido, Lima e Gandin afirmam que:

Na perspectiva do Estado Gerencialista, o Estado passa a não ser mais o fornecedor de serviços, mas a ter principalmente um papel de gerenciador das políticas. Ocorrem, de forma simultânea, um encolhimento do estado e um alargamento de responsabilidades da sociedade civil (LIMA e GANDIN, 2012, p. 72).

Na prática, passa a ser um processo de transferência de responsabilidade do Estado para as empresas educacionais capitalistas, pois, enquanto o primeiro atua como formulador das políticas, o segundo as executa. Na prática, passa a ser um processo de transferência dos

recursos do fundo público para que o mercado capitalista possa geri-los, mediante um contrato de prestação de um determinado serviço.

Ainda de acordo com Bresser (1996) e com o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (BRASIL, 1995), há dois elementos que merecem destaque na reforma do Estado: a contratualização dos serviços e a publicização.

A contratualização é uma das formas de terceirização das ações ou funções do Estado (*os serviços não-exclusivos ou competitivos*), tais como saúde (hospitais) e educação (universidades, escolas, etc.), os quais, por serem compreendidos como serviços, passam a não ser obrigatoriamente oferecidos por órgãos ou instituições estatais, ou seja, podem ser oferecidos tanto por empresas ou instituições estatais quanto por empresas, instituições ou organizações de caráter privado. Vejamos:

Na União os serviços não-exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com autorização do parlamento para participar do orçamento público (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 23).

A contratualização é mais do que uma ferramenta isolada, foi apontada, dentro da lógica proposta pelos reformadores, como uma alavanca para melhorar a gestão pública em busca de resultados, como pode-se ver em Pacheco:

Mais do que uma ferramenta isolada, a contratualização de resultados foi apontada como alavanca para melhoria da gestão pública em direção a resultados. Assim como em outros países, tratava-se de promover mudanças na estrutura do aparelho do Estado – com novos formatos organizacionais denominados “agências executivas” e “organizações sociais” – favorecendo a responsabilização por resultados e um novo tipo de relação entre ministérios e entidades vinculadas (PACHECO *apud* SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p. 133).

Nesta mesma direção, Shiroma e Evangelista tratam esse processo como uma forma de contratualização de resultados, pois:

Trata-se de um formato de gestão pública adotado em vários países calcado no estabelecimento de acordos de resultados entre órgãos formuladores de políticas públicas e entidades voltadas à prestação de serviços. Tais acordos têm por base o binômio “autonomia e responsabilização”, por meio do qual a entidade prestadora de serviços se compromete a obter determinados resultados em troca de algum grau de flexibilidade em sua gestão (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p. 133).

A publicização é uma alteração na compreensão ou no conceito do que são as empresas ou instituições privadas e públicas. A publicização assegura o caráter público não-estatal das empresas privadas que executam ações ou serviços públicos para o Estado. Em outras palavras, as empresas privadas que prestam serviços públicos, mediante contrato e pagamento por parte do Estado, são consideradas empresas de propriedade pública não-estatal ou de interesse privado. Bresser esclarece essa questão da seguinte forma:

Sem dúvida poderíamos dizer que, afinal, continuamos apenas com as duas formas clássicas de propriedade: a pública e a privada, mas com duas importantes ressalvas: primeiro, a propriedade pública se subdivide em estatal e não-estatal, ao invés de se confundir com a estatal; e segundo, as instituições de Direito Privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado não são privadas mas públicas não estatais (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 22).

Neste sentido, Bresser destaca que era preciso, naquele momento (1996), diminuir o número das entidades (empresas ou instituições) estatais e substituí-las por fundações públicas de direito privado. Por essa razão, assistimos, na década de 1990, a privatização de várias empresas públicas, e logo, um aumento no processo de parcerias público-privadas ou de terceirização dos chamados serviços estatais.

Para que a reforma do Estado tivesse êxito, foram necessárias mudanças na legislação através de emendas constitucionais (nº 19 e 20). Leher (2003) destaca que as emendas constitucionais pavimentaram o caminho para a publicização:

A primeira reforma (emenda constitucional nº 19 de 04 de julho de 1998) promove mudanças que permitem a coexistência de dois regimes de trabalho no Estado: estatutário (núcleo estratégico) e CLT (serviços não-exclusivos do Estado), enquanto a segunda (emenda constitucional nº 20 de 12 de dezembro de 1998) pretende acabar com a aposentadoria integral do servidor, em favor dos fundos de pensão (capitalização). Com essas grandes medidas, o caminho para a “publicização” (eufemismo para privatização) estaria pavimentado. Assim, bastaria a aprovação de legislação ordinária para criar as organizações sociais flexíveis, competitivas e afinadas com as demandas de mercado (LEHER, 2003, p. 40).

Montaño e Duriguetto (2011) afirmam que o Estado, a partir da “reforma” sob a orientação neoliberal, implementou várias ações, sendo que as principais e as que merecem destaques foram: a) o corte de gastos públicos; b) o investimento em superávit primário; c) a privatização de empresas públicas; d) a redução dos custos de produção (especialmente redução dos custos de força de trabalho); e) a redução do funcionalismo público e com gastos estatais com força de trabalho; f) a diminuição dos gastos sociais do Estado, precarizando políticas e serviços sociais; g) as parcerias entre governos (principalmente municipais) com organizações filantrópicas e organizações não governamentais através de contrato de serviços, ações que “coincidem” com as diretrizes emanadas do consenso de Washington.

Na mesma direção, Silva (2003) destaca as principais características ou funções do Estado a partir da “reforma”: a) a intervenção do Estado através de programas de privatização, terceirização e publicização; b) o papel do Estado de desregulação da economia e adoção dos mecanismos de mercado nas políticas estatais, inclusive na educação; c) o “aumento da governança do Estado” através do ajuste fiscal, com um modelo de administração gerencial das políticas públicas, sendo que a execução poderia ser feita por empresas privadas; d) a partir da descentralização orienta as mudanças de organização e administração dos sistemas de ensino, repassando os recursos para que os estados, municípios e escolas façam a gestão financeira.

Quanto às funções econômicas, o Estado passou a garantir condições atrativas e seguras para os investimentos estrangeiros. As principais condições atrativas para os capitalistas investidores, conforme Montaño e Duriguetto (2011, p. 204), são: a) a segurança das instituições;

b) a infraestrutura; c) a privatização e a desnacionalização de empresas públicas; d) a redução e a restrição do gasto público-social; d) a desregulação das leis trabalhistas; e) a desobrigação, a desoneração e a remuneração do capital especulativo. Em síntese, o conceito chave do Estado neoliberal é liberdade ao mercado e governo mínimo (sabendo que é algo mínimo atender às ações e/ou serviços sociais, mas é máximo para atender às demandas do capital).

Nesta direção, discutindo a reforma do Estado, Leher (2003) conclui que:

[...] a reforma do Estado brasileiro foi, em diversos sentidos, mais ortodoxa em relação ao *credo neoliberal* do que a de países centrais: renunciou ao seu papel dinamizador da economia, incluindo C&T, educação de alta qualidade, política industrial, planejamento e coordenação de ações etc. O resultado da destruição do Estado foi o aprofundamento da condição capitalista dependente (Fernandes, 1977) e o agravamento do *apartheid* social.

Doravante, os mais importantes direitos republicanos — educação, saúde, previdência — deveriam ser “adquiridos” no mercado. Aos pobres, restariam as políticas caritativas e focalizadas, como, por exemplo, programas alimentares, alfabetização e treinamento. É relevante destacar que nem essas políticas são rigorosamente públicas. A chamada sociedade civil é convocada a dividir parte de sua renda e de seu tempo com o atendimento dos pobres para “aliviar” seu sofrimento e sua “ignorância” (vide alfabetização solidária e sua campanha “adote um aluno”), com o objetivo de manter as condições de governabilidade. Os impostos que deveriam custear políticas consistentes e duradouras são direcionados ao pagamento do serviço da dívida, enquanto as grandes fortunas pouco ou nada contribuem para o fundo público (LEHER, 2003, p. 39).

O Estado, como já mencionado, passa de executor das políticas públicas para gestor, mas, segundo Lima e Gandin (2012, p. 74), “continua tendo controle sobre as políticas, mas o tipo de controle é

modificado. O Estado, nessa perspectiva, passa a administrar os recursos e as políticas. O próprio poder do Estado sofre modificações”.

As referidas “mudanças” na chamada reforma do Estado ocorrida na década de 1990 não foram obra de exclusividade brasileira, mas sim, das orientações ou imposições dos organismos de financiamento internacional, de Bretton Woods - FMI, Bird, Banco Mundial - em uma reunião ocorrida em 1989, conhecida como o Consenso de Washington. Nela, o FMI impôs “recomendações” (imposições) aos governos devedores: 1) disciplina fiscal, 2) redução dos gastos públicos, 3) reforma tributária, 4) regime cambial de mercado, 5) abertura comercial, 6) eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro, 7) privatização, 8) desregulação de leis trabalhistas e 9) institucionalização da propriedade intelectual (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 211). Em síntese, esses organismos estabeleceram metas para os países atingirem, nas questões econômicas, na definição das políticas sociais e nos gastos com as mesmas.

Essas orientações ou imposições foram implantadas de forma eficiente na reforma do Estado, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, com a contribuição de Bresser-Pereira (Ministro da Administração e Reforma do Estado entre os anos 1995 e 1998).

As profundas mudanças no desenvolvimento das ações estatais a partir da reforma tiveram, conseqüentemente, implicações enormes na forma como o Governo Brasileiro desenvolvia as ações sociais e as políticas públicas. No entanto, nos deteremos nas questões educacionais, foco deste estudo.

Dentre as várias implicações sofridas no campo educacional a partir da reforma, destacaremos duas questões, com as quais buscaremos dialogar: a primeira é que a educação passou a ser compreendida e atendida como um serviço. E por ser um serviço, pode ser ofertada tanto por instituições estatais (públicas) quanto por empresas privadas ou organizações sociais. Desta forma, a educação passou a ser uma mercadoria bastante lucrativa e atrativa para as empresas ou instituições que atuam no setor educacional, ou seja, maior atratividade com a matrícula compulsória, idade obrigatória que possibilitou uma ampliação do público atendido e conformado à forma escolar.

A segunda questão é a gestão por resultados. Nesta perspectiva, o Estado, em nome da eficiência e/ou eficácia, busca “otimizar” os recursos financeiros aplicados na educação. Isso ocorre na tentativa de diminuir os investimentos financeiros e atingir maiores resultados, baseados nas

demandas de financiamento a partir do próprio aparelho estatal e não naquelas apresentadas pelas escolas, professores, familiares e estudantes.

Diante dos elementos trazidos anteriormente, é possível afirmar que a reforma do Estado possibilitou o avanço do empresariamento da educação escolar através de um processo de privatização do ensino e implantou uma gestão educacional (assim como em outros setores de atuação do Estado) centrado na busca por resultados.

Essas duas questões destacadas têm uma intrínseca relação, pois ambas foram implantadas a partir da reforma do Estado ocorrida na década de 1990, e vêm se ampliando nos últimos anos. Essa forma de conduzir a política educacional está centrada no discurso de melhoria da “qualidade” da educação e na eficácia na utilização dos recursos, afirmando que o Estado é ineficiente na gestão, na utilização dos recursos e no cumprimento das metas.

O discurso da eficácia e/ou eficiência com o uso dos recursos públicos na educação ganhou destaque no momento da Reforma do Estado, com a justificativa de que os problemas educacionais nas escolas públicas eram fruto da ineficiência e da “má gestão” estatal e de suas instituições educativas (secretarias e escolas). Com esse discurso, houve a necessidade de se mudar a gestão, de forma que os investimentos financeiros produzissem resultados, acabando com os “desperdícios”. Lima e Gandin (2012, p. 80) trazem a seguinte reflexão: “Assim como a Nova direita atribuiu a má gestão do Estado à crise capitalista, na educação a culpabilização daquilo que foi apontado como falta de qualidade e pouca eficiência recaiu sobre a má administração das escolas”. Desta forma, passou-se a utilizar a lógica do mercado na gestão educacional com o uso de termos tipicamente mercadológicos, como: gestão, produtividade, eficiência e qualidade.

A gestão por resultados está diretamente articulada a um processo permanente de avaliação dos resultados, sem se importar com o processo (com os meios), apenas com os resultados (fins), de modo que passou a ser uma forma de controle por parte do Governo. Sobre essa questão, Lima e Gandin (2012, p. 81) afirmam que, “ao invés de controlar/avaliar o processo, o gerencialismo foca o resultado. Na educação, tal pressuposto se traduziu, principalmente, em avaliações escolares”. Neste sentido, vemos, no atual momento, as várias formas de se avaliar os resultados educacionais com exames nacionais ou mecanismos para a avaliação de larga escala, em todos os níveis de ensino para produzir índices. Shiroma e Evangelista corroboram com esse debate, ao destacar que:

Uma avalanche de avaliações assolaram as instituições educacionais. Foram criados exames nacionais ou mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós-graduação, como o Provinha Brasil [...], o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) [...], o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) [...], o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) [...], o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) [...], o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) [...], o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES). (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p. 134).

Outro elemento de igual importância para a análise a partir da reforma do Estado, foi o processo chamado de “descentralização” dos serviços sociais. Na educação, ocorreu através da municipalização do Ensino Fundamental, com a criação do FUNDEF⁵¹ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), utilizando-se do discurso de que a descentralização, ao dar “autonomia” financeira e administrativa às instituições, melhoraria a eficiência no gasto dos recursos públicos e a qualidade da educação escolar. Esta é uma das formas de desresponsabilizar a União e os Estados (e com isso o governo federal e os estaduais) pela oferta do Ensino Fundamental, o que contribuiu fortemente com o processo de sua privatização através da contratação de “sistemas privados de ensino” (Sistema de Apostilamento ou genéricos). Para Leher:

[...] o Executivo avançou na “descentralização” dos serviços sociais - como a municipalização espúria do ensino fundamental por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

⁵¹O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Também procurou assegurar “dramática” “autonomia” financeira e administrativa ao setor de “serviços” não exclusivos de Estado, como universidades, escolas técnicas, hospitais, centros de pesquisa e o próprio sistema de previdência (LEHER, 2003, p. 40).

Após pesquisar sobre a situação da educação no Estado de São Paulo, Adrião *et al.* concluíram que a Reforma do Estado e a municipalização do Ensino Fundamental resultaram em:

[...] inúmeros arranjos político-institucionais forjados pelas administrações municipais paulistas para, na melhor das hipóteses, responder às demandas educativas assumidas. Num quadro de despreparo técnico e escassez de recursos, identificados por Barreto (1988) desde os anos de 1980, uma das consequências das opções governamentais parecem apontar para a introdução de mecanismos de privatização da educação municipal (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 803).

A privatização destacada pelas autoras ocorre na forma de parcerias (público-privadas, ou na contratação de empresas privadas), embasada na justificativa de que os municípios pequenos estão despreparados para atender a toda essa demanda. As cidades que compraram os “sistemas privados de ensino” ou “sistemas de ensino” (termos utilizados pelas autoras), através de parcerias público-privadas, foram, grande parte (143 dos 154), aquelas com até 50 mil habitantes:

Até o ano de 2007, 154 municípios declararam manter a parceria (143 destes municípios teve como forma de parceria a contratação de “sistema apostilado de ensino”). Em sua maioria, são municípios de pequeno porte que, na década de 1990, assumiram responsabilidades para com a oferta do nível obrigatório de ensino, para as quais, provavelmente, não estavam preparados. Tal situação parece confirmar a hipótese de que os pequenos municípios possuem condições mais adversas, do ponto de vista político e operacional para a oferta educacional, complementarmente, tendem a ser mais permeáveis à pressão das empresas privadas, tendo em vista que a constituição da esfera pública em tais situações

tende a ser mais frágil, aproximando-se o privado do público de maneira mais cotidiana e informal (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 805)

Para as autoras, muitas das parcerias são garantias promissoras das carreiras políticas eleitorais em seus referidos municípios, que se utilizam do discurso da qualidade da educação e da grande “obra” feita pela administração com a parceria. Assim, as pesquisadoras nos chamam a atenção de que: “a aquisição do sistema de apostilas de hoje concorre com a construção da praça ou do coreto de outrora” (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 806).

É necessário salientar que as parcerias entre esfera pública e privada esta normatizada pela lei 11.079 de 30 de outubro de 2004⁵² (BRASIL, 2004), a qual instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Ou seja, há uma base legal que possibilita esse tipo de parcerias entre esfera pública com a privada.

A criação do FUNDEF foi um dos elementos fundamentais para o aumento das parcerias. Para Adrião *et al.* (2012), após o período de 1996 a 1999, com maior incidência no processo de municipalização e criação do fundo, ocorreu uma grande incidência na efetivação de parcerias (de 2000 a 2005), o que indica uma íntima relação entre a realização de parcerias (público-privadas) com a municipalização da educação e criação do FUNDEF.

Por fim, na tentativa de síntese dos elementos abordados aqui, gostaríamos de destacar quatro pontos: primeiro, que as apostilas começaram a ser utilizadas em cursos pré-vestibulares na década de 1950, depois, inseridas em escolas particulares nas décadas de 1970 e 1980, e por fim, nas escolas públicas (da forma que assistimos hoje), a partir da década de 1990.

Segundo, é que esse Sistema de Apostilamento se tornou uma ferramenta lucrativa por se tratar da descoberta de mais um “nicho” de mercado pelas empresas educacionais capitalistas, sendo que está inserido em uma “lógica” de educação e formação humana conveniente aos interesses do desenvolvimento e manutenção do sistema capitalista. Portanto, esse sistema faz parte da lógica educacional empresarial imposto pelo capital proposto pelos organismos internacionais.

Terceiro, é a afirmação de que a municipalização do Ensino Fundamental e a criação do FUNDEF, a partir da Reforma do Estado,

⁵² Disponível em: <http://www.anabb.org.br/novosite/download/leipp.pdf>, acessado em 31/08/2017.

contribuíram enormemente para a expansão das parcerias público-privadas, sendo que o Sistema de Apostilamento se tornou uma das formas mais utilizadas para as parcerias; as políticas educacionais brasileiras (expressas nos documentos oficiais atuais: PNE, Pátria Educadora, entre outros) e as formas de avaliação da educação (SAEB, IDEB, etc.) possibilitam a expansão/implementação de sistemas apostilados de empresas privadas em escolas públicas, sem qualquer fiscalização ou avaliação da qualidade do material didático (como acontece com os livros didáticos disponibilizados através do PNLD, do Governo Federal). Essas empresas atendem aos organismos internacionais e ao Movimento Todos pela Educação (ambos atrelados aos interesses do capital).

E o quarto ponto, é que a concepção expressa no projeto de educação do capital através do Sistema de Apostilamento está centrada na formação para a domesticação, o disciplinamento, o empreendedorismo e a preparação de força de trabalho para servir ao mercado de trabalho flexível exigido no momento atual pelas empresas capitalistas. Esse sistema é uma das formas de controle do conteúdo e desvalorização do trabalho e da profissão do professor. Ele exclui a autonomia e a criatividade dos educadores e dos educandos, fragmenta o conhecimento e impossibilita a construção do conhecimento crítico.

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE APOSTILAMENTO NA ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA

No capítulo anterior, apresentamos a Proposta de Educação do MST para as escolas de assentamentos e acampamentos, e como foi implementada na EEIF Nossa Senhora de Aparecida do Assentamento Zumbi dos Palmares. Destacamos os elementos da proposta que foram transformados na prática e os limites enfrentados no processo.

Como mencionado na primeira parte deste capítulo, o sistema privado de ensino foi sendo inserido na educação pública por meio de contratos entre o poder público (municipal, estadual ou federal) e as empresas. O município de Passos Maia não ficou livre dessa ofensiva, pois em 2013 contratou o Sistema de Apostilamento de empresas privadas para o desenvolvimento do ensino para a Educação Infantil (de 4 e 5 anos) ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Apresentaremos, na sequência, os termos e os objetos dos contratos, as empresas e as atividades desenvolvidas por elas na rede municipal de ensino de Passos Maia.

3.2.1 As contratações de empresas

Em 2013, com a mudança do bloco político na administração municipal⁵³, e no grupo de gestão da Secretaria Municipal de Educação e das escolas, iniciou-se a contratação e implementação de Sistema de Apostilamento na rede municipal de Educação, primeiramente, da empresa Editora Positivo Ltda (2013 e 2014), e depois, da Empresa Sistema Família Escola Ltda (2015, 2016 e 2017).

Para a contratação do sistema da Editora Positivo, segundo a Entrevista 2, a Secretaria de Educação chamou os professores para uma reunião, apresentando o material e dizendo que tinha interesse em contratar um sistema de ensino para facilitar o trabalho dos professores e dos alunos. E dessa forma ocorreu.

Os termos dos contratos e os valores constam no portal de transparência do município de Passos Maia. O contrato n.0013/2013, de 08 de fevereiro de 2013, firmado entre a Prefeitura Municipal de Passos Maia⁵⁴ e Editora Positivo Ltda⁵⁵, com um custo previsto de R\$ 176.155,80 (Cento e setenta e seis mil, cento e cinquenta e cinco reais e oitenta centavos) para a aquisição de 2442 livros didáticos. No entanto (com o termo aditivo 0004 de 30 de setembro de 2013), a aquisição real foi de 2632 livros didáticos, no valor de R\$ 190.306,50 (Cento e noventa mil, trezentos e seis reais com cinquenta centavos).

O contrato entre a Prefeitura de Passos Maia e Editora Positivo foi aditado no final de 2013 (a partir do termo aditivo 0005/213 de 22 de dezembro de 2013), com a aquisição de 2616 livros didáticos no valor previsto de R\$ 189.955,60 (Cento e oitenta e nove mil novecentos e cinquenta e cinco reais e sessenta centavos), para a execução no ano letivo de 2014.

⁵³O bloco que estava na Administração do Município (PT e PMDB) de 2004 a 2012 foi derrotado nas eleições de 2012 (e em 2016), assumindo o bloco de oposição composto por Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), Partido Social Democrático (PSD), Partido Progressista (PP) e Partido Social Brasileiro (PSB).

⁵⁴Disponível em: https://e-gov.betha.com.br/transparencia/01029-007/con_licitacoes.faces

⁵⁵Segundo informações do site da empresa, a Editora Positivo Ltda possui sede em Curitiba/PR, atuando há 35 anos no mercado, estando presente em 5 mil escolas, em 1500 municípios do Brasil e Japão, somando 50 mil professores em aperfeiçoamento. As atividades desenvolvidas pela empresa são realizadas por meio de seus sistemas de ensino, livros didáticos, livros e dicionários (www.editorapositivo.com.br).

Um elemento importante para esta análise diz respeito aos investimentos em educação realizados em Passos Maia, pelo poder público municipal. Realizamos uma pesquisa nos últimos anos e constatamos um significativo aumento nos investimento entre os anos de 2015 e 2016 em relação aos anteriores. Parte do aumento desse investimento deriva da obrigatoriedade por lei dos municípios investirem em educação no mínimo 25% da arrecadação. Assim, ao ampliar a arrecadação (como foi o caso de Passos Maia nos últimos anos), automaticamente os investimentos em educação aumentam. Um ponto importante a ser destacado é que o investimento em educação nos últimos sete anos (2010 a 2016) foi acima do mínimo exigido por lei.

No quadro a seguir consta o valor dos investimentos em educação ano a ano, o percentual da arrecadação investida em educação e o número de alunos do pré-escolar e do Ensino Fundamental, além dos trabalhadores em educação. O valor e a porcentagem investidos são informações⁵⁶ do setor de contabilidade do município de Passos Maia. Já o número de alunos e trabalhadores vinculados à Secretaria de Educação da cidade foi obtido através de dados do IBGE⁵⁷ e nas informações repassadas pela Secretaria. Vejamos:

⁵⁶As informações foram repassadas pelo responsável pela contabilidade (contador) do município via e-mail, em 30/03/2017, após o pedido de informações realizado no dia 28/03/2017, via portal da Transparência Fly.

⁵⁷Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br, acessado em 25 de fevereiro de 2017.

Quadro 1 - Investimento em educação no Município de Passos Maia entre 2010 e 2016.

Ano	Valor investido (R\$)	% da arrecadação	Nº de alunos ⁵⁸
2010	2.182.633,96	26,89 %	583 ⁵⁹
2011	2.925.695,81	27,54 %	
2012	2.788.326,71	28,12 %	638
2013	2.887.366,74	27,55 %	
2014	2.973.161,46	26,14 %	
2015	3.944.922,38	32,49 %	541
2016	3.969.720,53	28,71 %	

Fonte: Elaborado pelo autor com dados obtidos em: Passos Maia, Transparência Fly; Passos Maia, Secretaria de Administração⁶⁰; IBGE, 2010; Passos Maia, Secretaria de Educação.

Ao analisar esses números, percebemos que houve um pequeno aumento no valor e no percentual arrecadado investido no ano de 2011 em relação ao ano anterior. Nos anos de 2011 a 2014 os valores investidos, assim como a porcentagem da arrecadação, foram próximos, sem grandes alterações.

No entanto, o que mais nos chama a atenção é o valor investido em educação entre os anos de 2014 a 2015, saltando de 2.973.161,46 (Dois milhões, novecentos e setenta e três mil, cento e sessenta e um reais com quarenta e seis centavos) para 3.944.922,38 (Três milhões, novecentos e quarenta e quatro mil, novecentos e vinte e dois reais com trinta e oito centavos setecentos e vinte reais com cinquenta e três centavos), chegando a investir R\$ 971.760,92 a mais, em comparação ao ano anterior, o que equivale a 32,49% de toda a arrecadação do município. Isso configura (além do maior valor investido) no maior percentual investido entre os anos analisados, ao mesmo tempo que diminuiu a quantidade de alunos.

Pensamos ser fundamental a ampliação dos investimentos em educação, dada a precariedade (não somente em Passos Maia, mas em

⁵⁸O número de alunos se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental que a Secretaria de Educação de Passos Maia atende.

⁵⁹Esse número se refere ao ano de 2009, pois não há registro no site do IBGE dos dados de 2010.

⁶⁰As informações foram obtidas no Portal de Transparência Fly através do site: <http://e-gov.betha.com.br/transparencia/01030-013/recursos.faces>, e recebidas pelo autor via e-mail ou adquiridas pessoalmente na Secretaria de Educação de Passos Maia.

toda a educação brasileira⁶¹) nas condições de trabalho, de salário, de estrutura física nas escolas e de transporte escolar, para assim proporcionar condições, no intuito de melhorar a qualidade da educação e o processo de formação humana. No entanto, parte significativa do valor em educação nos últimos anos, como vimos anteriormente, foi destinada ao pagamento do Sistema de Apostilamento das empresas Positivo e SEFE.

Voltando ao processo de licitação, é necessário destacar que os próprios documentos oficiais de licitação reconhecem que o objeto contratado não trata apenas da aquisição de livros didáticos, mas também de acompanhamento e assessoramento pedagógico, sistema de gestão das informações educacionais e avaliação externa do processo de aprendizagem. Vejamos:

Este Contrato tem como origem o Processo Administrativo nº 0008/2013 e tem como objeto o fornecimento, em favor da CONTRATANTE, dos materiais didáticos que compõem o Sistema de Ensino Aprende Brasil, composto por Livros Didáticos Integrados, Portal Aprende Brasil, Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico, Sistema de Gestão das Informações Educacionais e Avaliação Externa do Processo de Aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para os alunos do 4º e 8º anos do ensino

⁶¹Segundo o senso escolar de 2016, apenas 4,5% das escolas brasileiras de Ensino Fundamental têm a infraestrutura prevista em leis, sendo que mais de 8,5% não têm água tratada; 62% não têm esgoto sanitário; e somente 50,5% dispõem de biblioteca e/ou sala de leitura; somente 42,8% têm banheiro adequado à educação infantil; o Laboratório de Informática está presente em apenas 44,7% das escolas que atendem apenas às séries iniciais e 67,8% das que atendem a todas as séries do Ensino Fundamental; 64,5% não dispõem de quadra de esporte; somente 77,5% dos professores que atuam na educação básica têm nível superior completo, sendo que, deste número, 10% não têm formação em licenciatura. Se calcularmos apenas os graduados em licenciatura, o número seria próximo a 65% (ou seja, a cada 3 professores, 1 não tem formação superior em licenciatura). Na zona rural, temos outros números também preocupantes, por exemplo: 9,9% das escolas não têm energia elétrica; 14,7% não têm esgoto sanitário; e 11,3% não têm abastecimento de água. Se analisarmos o transporte escolar e as condições de trabalho e de salário dos docentes, também encontraremos números preocupantes.

(PASSOS MAIA - TRANSPARÊNCIA FLY⁶², 2013, p. 02).

Segundo informação disponível no site do município de Passos Maia (PASSOS MAIA- TRANSPARÊNCIA FLY, 2017), o critério de julgamento foi o menor preço a ser custeado com recursos do FUNDEF, do Salário Educação e de Receitas de Impostos e de Transferência de Imposto.

Em 2014, segundo as entrevistas (1, 2 e 4), os professores e a equipe da secretaria avaliaram que o material (isto é, as apostilas) e o atendimento (o acompanhamento e a assessoria pedagógica) da Positivo não eram adequados e de qualidade. Em vista dessa avaliação, a Prefeitura de Passos Maia mudou de empresa, contratando (contrato número 011/2015 de 12 de fevereiro de 2015) o Sistema de Ensino Família e Escola SEFE, da empresa Sistema de Ensino Família e Escola, pertencente (naquele momento) ao Instituto Unibrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura (VEZ), no valor de R\$ 196.357,00 (Cento e noventa e seis mil com trezentos e cinquenta e sete reais), com recursos da Manutenção das Atividades do Ensino Fundamental, tendo como objeto: “Contratação de empresa especializada em educação, para contratação de Sistema Pedagógico de Ensino para a Educação Infantil de 4 e 5 anos e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, para o ano letivos de 2015, no tipo ‘Apostila Educação’” (TRANSPARÊNCIA FLY, 2017, p. 1).

Curiosamente, apareceu nos termos do contrato que o objeto contratado era o “Sistema Pedagógico de ensino”, enquanto que o tipo de objeto, a “Apostila Educação”, ou seja, o contrato esclarece de que se trata da contratação de sistemas de ensino com o uso de apostilas.

O referido contrato foi prorrogado para o ano de 2016 (a partir do termo aditivo 0001/2015 de 22 de dezembro de 2015) com o mesmo

⁶²Transparência Fly é um espaço online no portal de transparência disponível de forma pública no site dos municípios. Nele estão disponíveis todos os processos e contratos de licitação, além de todas as entradas e saídas de recursos do “cofre” de cada cidade. Parte das informações financeiras exposta neste trabalho foi obtida junto ao portal, no endereço: <http://e-gov.betha.com.br/transparencia>. Contamos também com informações repassadas pelo setor financeiro do município, via e-mail.

objeto contratado e valores⁶³, até em 31 de dezembro de 2016⁶⁴, e novamente aditivado para o ano de 2017. Adiante trataremos sobre a Empresa e o Sistema SEFE e quais as atividades (serviços e produtos) são desenvolvidas em Passos Maia.

3.2.2 Sistema de Ensino Família e Escola - SEFE

O Sistema de Ensino Família e Escola Ltda (SEFE) é uma empresa privada paranaense com sede em Curitiba, que se define como:

[...] uma empresa paranaense, atuante há 20 anos, em diversos estados brasileiros, que desenvolveu uma proposta inovadora destinada às escolas da rede pública de ensino envolvendo aluno, família e escola. Essa proposta foi denominada Sistema Educacional Família e Escola e tem como objetivo contribuir com as Secretarias Municipais nas ações próprias da área educacional (SEFE, 2017).

A empresa dispõe de um site ilustrativo, com os produtos e serviços disponibilizados. Além disso, oferece um *link* com informações sobre a empresa, o “Conheça o SEFE”, que traz uma propaganda com o seguinte chamado: “Está buscando ampliar a qualidade da educação do seu município? Venha ser nosso parceiro!”

⁶³Porém, reajustados pelo Índice Geral de Preços de Mercado - IGPM, conforme previsto no contrato (0001/2015) firmado entre a Prefeitura Municipal de Passos Maia e o Instituto Unibrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura.

⁶⁴Para 2017, a Prefeitura de Passos Maia novamente, ao final de março, contratou a SEFE, mantendo a implementação do Sistema de Apostilamento.

Figura 3 - Imagem inicial do site do SEFE.



Fonte: SEFE, 2017⁶⁵.

Além dessa imagem frontal inicial, o site apresenta os produtos (apostilas para todas as séries), o sistema de avaliação e uma propaganda de curso on-line de educação a distância através do portal Cidade Educação.

A empresa, até 2011, era conhecida no mercado com o nome de Sistema Educacional Unibrasil (SEU), tendo como mantenedora, segundo

⁶⁵Disponível no site: www.sefesistema.com.br/index.php. Acesso em: 05 março de 2017.

Frutuoso (2014, p. 107), o Instituto Unibrasil⁶⁶ para Desenvolvimento da Ciência e Cultura (VEZ). Essa informação justifica o motivo do contrato entre a Prefeitura Municipal de Passos Maia e o Instituto Unibrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura, embora o trabalho tenha sido desenvolvido pela SEFE. O Instituto Unibrasil⁶⁷:

É uma associação civil de direito privado, de interesse comunitário, sem fins lucrativos e econômicos, concebido com a finalidade precípua de, em parceria com outras entidades, promover e gerenciar atividades que visem o aperfeiçoamento da pessoa humana, bem como contribuam para o desenvolvimento da sociedade brasileira por meio da educação, seja ela infantil, fundamental, média ou superior (UNIBRASIL, 2017).

Ao final de 2015, a Empresa SEFE Ltda foi comprada pelo Grupo Educacional Opet, fato anunciado pelo jornal *Gazeta do Povo*:

O Grupo Educacional Opet decidiu intensificar seu investimento na área de sistemas de ensino com a aquisição da curitibana SEFE (Sistema Educacional Família Escola). O negócio foi anunciado na última semana e engrossa um projeto de expansão que incluiu a construção de uma gráfica em Colombo e a ampliação da estrutura física em Curitiba. Com a compra da SEFE, a Opet ganha uma participação mais expressiva em um mercado em que já atuava com sua própria marca. A meta é que, juntas, as empresas mantenham 350 mil alunos usando seus sistemas de ensino – sozinha, a Opet chegava a 60 mil estudantes [...] A aquisição também vai acelerar o ganho de escala da gráfica recém-inaugurada e fruto de um investimento de quase R\$ 40 milhões. Com

⁶⁶Esta informação não consta nos sites do SEFE e do Instituto Unibrasil. Chegamos a essa conclusão a partir do estudo de Frutuoso (2014) e ao consultar os contratos e relatórios de pagamentos disponíveis no portal de transparência da Prefeitura Municipal de Passos Maia.

⁶⁷O site do instituto (www.institutounibrasil.com.br), no momento da elaboração da dissertação, estava indisponível. As informações foram obtidas através de uma notícia disponível em: www.unibrasil.com.br/noticias/detalhes.asp?id_noticia=5955. Acesso em: 16 fev. 2017.

máquinas importadas da Alemanha e do Japão, e uma área de 3,5 mil m², a gráfica tem a perspectiva de dobrar a produção dos atuais 800 mil volumes por ano para 1,6 milhão de volumes até 2016. As duas operações somadas entram no grupo das maiores do mercado (*Gazeta do Povo*, 2015⁶⁸).

A notícia da *Gazeta do Povo* anuncia também que as duas marcas (SEFE e Opet) continuariam existindo no mercado de forma independente, mas em convergência operacional em áreas de marketing e logística. O grupo Opet, segundo consta em seu site⁶⁹, é uma instituição de ensino com mais de 40 anos de existência, responsável por uma ampla estrutura organizacional:

O Grupo Opet foi fundado em 25 de janeiro de 1973. Nestas mais de quatro décadas, não parou de crescer e hoje é responsável por uma completa estrutura organizacional que inclui Pós-Graduação, Faculdade, Colégio, Opetwork Escola de Profissão⁷⁰, Editora – Sistema de Ensino, Educação a Distância e Instituto de Educação e Cidadania (OPET, 2017).

A empresa Sistema de Ensino Família e Escola Ltda, que atua “com ações próprias na área educacional” (SEFE, 2017) através de seu sistema de ensino SEFE (Sistema de Ensino Família e Escola), passou a pertencer ao Grupo Educacional Opet em 2015.

O Sistema de Ensino da empresa SEFE é anunciado, em forma de propaganda, como uma “Proposta Pedagógica” elaborada a partir da fundamentação teórica sócio-histórica. E ao implantar esse sistema de ensino, as Secretarias de Educação passam a contar com uma equipe especializada que fica à disposição:

⁶⁸Notícia publicada em 12/09/2015, disponível no site: www.gazetadopovo.com.br. Acesso em: 16 fev. 2017.

⁶⁹Disponível em: www.opet.com.br/faculdade/conheca-a-opet/.

⁷⁰A Opetwork Escola de Profissões são cursos de formação técnica de três semestres para alunos que concluíram ou estão cursando o Ensino Médio. Segundo a Opet (2017), “visam capacitar o aluno em conhecimentos teóricos e práticos nas mais diversas atividades profissionais. Os cursos técnicos aceleram a entrada no mercado de trabalho e a conquista do primeiro emprego. Contribuem para a requalificação profissional, desenvolvimento de carreira a reinserção de quem busca uma nova oportunidade no mercado empregador”. Disponível em: www.opet.com.br/opetwork/cursos-tecnicos/.

A proposta pedagógica do SEFE foi elaborada a partir de uma fundamentação sócio-histórica da educação e propõe um encaminhamento metodológico interdisciplinar, com ações planejadas e direcionadas aos alunos, aos educadores e às famílias. Ao implantar o Sistema Educacional Família e Escola na rede municipal de ensino, a Secretaria da Educação passa a contar com uma equipe especializada que fica à disposição para atendimento com vistas ao acompanhamento, assessoria e soluções educacionais, durante todo o ano letivo (SEFE, 2017).

Nas entrevistas realizadas, constatamos que os professores conheciam pouco sobre a empresa SEFE, sendo que as referências foram: *“É o segundo ano que estou participando com o sistema SEFE, pelo que dá pra ver são pessoas respeitadas”* (Entrevista 1); *“É uma instituição de ensino a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos envolvidos no sistema de ensino. Ela procura aproximar mais a família da escola”* (Entrevista 2); ou ainda, *“É uma empresa grande [...] é de Curitiba e atua em uns par⁷¹ de lugares”* (Entrevista 3).

A SEFE fornece um pacote de produtos e serviços aos municípios contratantes, segundo informações de seu site⁷², que inclui: material didático (apostilas)⁷³; Assessoramento Pedagógico (formação de professores, gestores e palestra com pais); Sistema de avaliação; tecnologia e educação; e produtos adicionais.

Com relação aos “produtos” oferecidos pela empresa, encontramos⁷⁴ uma variedade de materiais⁷⁵ (apostilas), a depender da idade ou série. Para a SEFE, esse material é:

⁷¹A expressão “um par”, neste caso, significa vários ou diversos.

⁷²Disponível em: www.sefesistema.com.br.

⁷³A empresa SEFE não admite o nome apostila. Isso apareceu fortemente na formação ocorrida nos dias 25 e 26 de julho de 2016, quando os educadores mencionaram o termo apostila e foram corrigidos pelas funcionárias do SEFE, que diziam: “não é apostila é material” ou é “material didático”. No site e nas apostilas usa-se o termo Material didático, e não apostilas. No entanto, entre os professores, admite-se e afirma-se o termo “Apostila”.

⁷⁴Disponível em: www.sefesistema.com.br.

⁷⁵Há disponível uma tabela de preços, da qual destacamos dois valores: os materiais obrigatórios (sem os produtos complementares opcionais), anual, por aluno, é de R\$ 498,00 (Quatrocentos e noventa e oito reais) para os alunos do 1º ao 5º ano, e de R\$ 636,00 (Seiscentos e trinta e seis reais) por aluno de 6º ao 9º

[..] constituído por um conjunto de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos, composto de materiais para o aluno, materiais e cursos de formação continuada para os professores, material de apoio e palestras aos familiares, assessoramento pedagógico para as equipas técnico-pedagógicas das escolas e para a Secretaria Municipal de Educação, referente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (SEFE, 2017).

Desta forma, a empresa dispõe de material para a Educação Infantil, com apostilas subdivididas em quatro grupos: para crianças de 4 a 11 meses, de 1 a 3 anos e de 4 e 5 anos. Além disso, o sistema SEFE fornece ao professor um livro de fundamentação, um livro-portfólio (apostila com as instruções de utilização), um diário do professor, CDs de músicas, etc.

Oferece também a opção de apostilas destinadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental:

Material didático composto por 16 volumes que trabalha os sete componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física) numa perspectiva interdisciplinar. Para o 1º e 2º ano são dois volumes por ano e para os demais são quatro volumes por ano. Os encartes, em cada livro, enriquecem as atividades propostas (SEFE, 2017).

Outro tipo de apostila é para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo informações no site da empresa, trata-se do:

Material organizado a partir de diretrizes metodológicas que propõem a apropriação de novos conhecimentos levando em conta os saberes prévios dos alunos, o diálogo com a realidade e o cotidiano, de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa. Trabalha com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte e Inglês; favorece a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e preserva a especificidade de cada componente curricular.

ano. Esses valores incluem o manual do professor, as formações e o livro para as famílias.

Apresenta atividades diversificadas que mobilizam as ações e as operações mentais de caráter cognitivo; sugere ferramentas variadas, tais como consultas à internet, leituras complementares, filmes, entre outras, ampliando as possibilidades de assimilação dos conteúdos propostos e desenvolvimento do conhecimento por meio de atividades investigativas e reflexivas (SEFE, 2017)

Para esses alunos (do 6º ao 9º ano), essa coleção é composta por 16 volumes, sendo quatro para cada ano de escolaridade. Os professores, no entanto, recebem uma apostila específica. Segundo a SEFE (2017), esse material tem o objetivo de orientar o trabalho do professor, sugerindo atividades que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Na parte inicial da apostila consta o Manual do Professor, que traz o referencial teórico que embasou a produção da coleção, os encaminhamentos metodológicos com quadros de conteúdos, as sugestões de atividades, o gabarito das respostas e o livro do aluno, em anexo.

O sistema conta ainda com: Apostilas para o ensino médio; Cartilha para as famílias, sendo um material específico para cada idade/série dos filhos; um espaço virtual chamado “tecnologia educacional”, no qual os professores podem acessar com sua senha; e um link em seu site chamado propostas adicionais⁷⁶.

Ainda como proposta adicional e que merece destaque, por ser fundamental para nosso estudo, o SEFE sugere um sistema de avaliação:

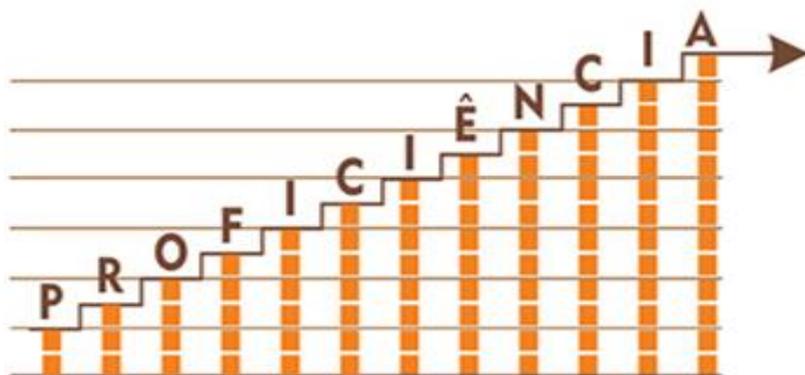
O sistema de avaliação SEFE é um instrumento de diagnóstico da aprendizagem e de gestão da qualidade educacional. A avaliação proposta se utiliza de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática, do 1º ao 5º ano, de escolas municipais de Ensino Fundamental, bem como correlacionar esses desempenhos com as condições intra e extraescolares a eles associadas. Para avaliar o desempenho educacional dos alunos, em Língua

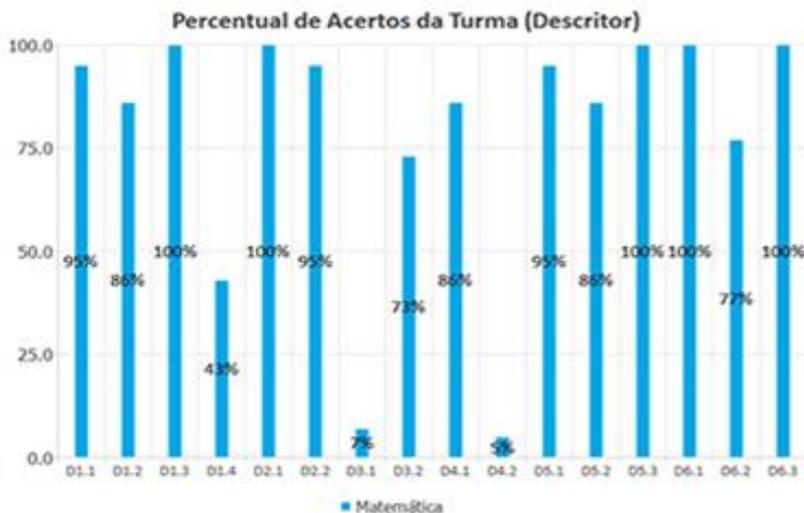
⁷⁶São atividades para o ensino da língua inglesa para crianças de 3 e 4 anos, apostila de história e geografia sobre valorização regional para alunos do 4º ano; uma coleção de materiais com o chamado: “temas de urgências regionais”, CDs de músicas, etc.

Portuguesa e Matemática, foram estruturadas avaliações com itens objetivos de múltipla escolha e itens de resposta construída pelos alunos, conforme especificação das competências e habilidades das matrizes de referência curricular do INEP/MEC, bem como os Direitos de Aprendizagem (SEFE, 2017).

Para esse processo de registro da avaliação há um campo de acesso no site onde os gestores acessam (mediante senha) e cadastram suas escolas e turmas com os respectivos alunos. Durante o ano letivo, os educadores vão alimentando a plataforma com informações (notas, observações, pareceres), sendo que, ao fim, é possível gerar um relatório, segundo informação do site do SEFE: “o website, que permite a realização da inscrição dos alunos e das escolas para a avaliação e o software, que permite a emissão de Relatórios Automáticos (tabelas e gráficos) e Parecer Descritivo Analítico da Avaliação por área, descritor, turma, ano, escola e rede de ensino” (SEFE, 2017). Com essa ferramenta, é possível ranquear as escolas, séries e rede de ensino. A figura abaixo oferece uma ideia da forma de registro das avaliações, ranqueando alunos, escolas e redes municipais de ensino.

Figura 4 - Sistema de avaliação da SEFE.





Fonte: SEFE, 2017⁷⁷.

Os chamados “serviços” prestados pela empresa SEFE têm como nome “Assessoria pedagógica” destinada aos professores, gestores e equipes das Secretarias de Educação. Esse processo acontece através de quatro formas.

A primeira, a Formação Presencial para professores e gestores, composta por:

Cursos com enfoque teórico e desenvolvimento de atividades práticas (40 horas/aula) – realizados durante o ano letivo para o corpo docente das escolas, ministrados pelos próprios autores e/ou docentes por eles indicados. Nestes cursos serão trabalhados encaminhamentos metodológicos da proposta, planejamento, critérios de avaliação e atividades dos livros dos alunos, como forma de capacitação para melhor utilização dos materiais e encaminhamento da ação pedagógica dos profissionais da educação do município. Curso específico para gestores escolares (40 horas/aula) – com o intuito de aprofundar as discussões sobre a ação educativa, orientar (diretores, coordenadores e pedagogos) no desenvolvimento de suas

⁷⁷Disponível no site: <http://www.sefesistema.com.br/produtos6.php>. Acesso em: 05 março de 2017.

atribuições e acompanhar efetivamente a utilização do material e o desenvolvimento das ações sugeridas nos assessoramentos que o Sistema oferece ao município de sua implementação (SEFE, 2017).

A segunda, a Formação a distância para professores e gestores via internet, com cursos sobre: Fundamentos para o trabalho na Educação Infantil (40 horas) e Família e escola: juntas na tarefa de educar (40 horas).

A terceira, as visitas técnicas que, segundo a própria SEFE (2017), são “realizadas nas escolas por um profissional do Sistema, com o objetivo de verificar o desenvolvimento da proposta educacional, avaliar resultados das ações e viabilizar ações”.

E a quarta, as palestras com a família (pais/mães) realizadas pela SEFE semestralmente nas escolas.

Acredito que os elementos trazidos até aqui dão conta de percebermos o alto grau de controle que as empresas têm com relação ao trabalho docente, o que ensinar e o que avaliar. Pois a empresa (SEFE) não se restringe à venda de material (apostila), visto que realiza também a formação de educadores, visitas técnicas (uma forma sofisticada e sutil de fiscalizar) e atividades com as famílias. Por isso, nossa afirmação de que essas empresas vendem sistemas de ensino, no caso da SEFE, o Sistema Apostilado. Essa afirmação ficará ainda mais evidente na sequência, quando trataremos do trabalho dessa empresa desenvolvido nas escolas de Passos Maia.

3.2.3 As atividades da SEFE no município de Passos Maia

Como já mencionado anteriormente, a empresa Positivo Ltda foi contratada por dois anos (de 2013 a 2014) para o fornecimento de “sistema de ensino composto de livro didático integrados, de portal Educacional, de acompanhamento e assessoria pedagógica e sistema de avaliação” (PASSOS MAIA, 2016). Nos anos seguintes (2015 e 2016), a empresa Sistema de Ensino Família e Escola Ltda passou a atuar no município, através de contrato, que teve como objeto, a “Contratação de empresa especializada em educação, para contratação de Sistema Pedagógico de Ensino para a Educação Infantil de 4 e 5 anos e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano” (PASSOS MAIA, 2016).

Na sequência, a partir das constatações da pesquisa de campo, narraremos como ocorreu a contratação da SEFE pela Prefeitura de Passos Maia e as ações e mercadorias vendidas pela empresa ao

município. Vale lembrar que os motivos que levaram à mudança da empresa Positivo para a SEFE foi um assunto fortemente comentado nas entrevistas.

Nas entrevistas, constatamos que a empresa SEFE, ao início de 2015, fez uma reunião articulada com as Secretarias de Educação de alguns municípios, reunindo professores e representantes para propagandear e apresentar as apostilas e seus serviços:

“Foi feita uma reunião lá no município de Ponte Serrada, onde as pessoas ligadas à coleção trilhas do SEFE estavam nos esperando. Tinha também os professores do Irani e os da Ponte Serrada e eles (professores da SEFE) apresentaram nessa reunião todos os materiais [...] não falaram o preço e perguntaram se nós gostamos ou não. Nós manuseamos todos os materiais. Foram mandados exemplares para cada escola, para depois nós reunirmos de novo na Secretaria de Educação para aí a gente decidir se iria ficar ou não” (Entrevista 1, 2016).

No momento seguinte, segundo afirmado nas entrevistas (1, 2 e 4), os professores discutiram nas escolas e em reunião com a Secretaria de Educação e decidiram mudar para a outra empresa⁷⁸, pois, na avaliação dos professores, “*A única coisa que a gente sabe é que antes, quando era a Positivo, era bem mais caro o material e a assistência era bem ruim*” (Entrevista 2), ou então, aquilo que tinham como expectativa não se confirmou na prática, pois “*com a Positivo a expectativa criada foi uma e acabou não sendo aquilo que a gente avaliou. No início achou que seria bom. Então, trabalhamos um ano e já no segundo ano começamos a analisar outros sistemas de ensino e dentre eles da empresa (SEFE) que adotamos*” (Entrevista 4).

A partir dessas avaliações, a decisão foi pela mudança da empresa Positivo para a SEFE. Na avaliação dos professores, as apostilas da SEFE eram mais completas, explicativas e com linguagem acessível, comparadas às da Positivo. Ou seja, trata-se de um material pronto para ser aplicado com orientações de atividades, de metodologia, de conteúdo, de avaliação.

E para melhor compreender as ações desenvolvidas pela SEFE no momento de implementar seu sistema de ensino em Passos Maia, nos

⁷⁸Pois houve a opção de outras empresas que tinham ofertado seu sistema de ensino e enviado material para os educadores observarem.

detemos abaixo a detalhar o grande controle do processo de ensino através do “Assessoramento Pedagógico”, que inclui formação (treinamento) presencial e a distância dos professores, gestores e equipe da Secretaria de Educação, palestras com as famílias e visitas técnicas. E também nos deteremos na análise das apostilas disponibilizadas pela SEFE.

a) Controle do processo de ensino

As ações de controle do processo de ensino são desenvolvidas pela empresa através do chamado “Assessoramento Pedagógico” (formação/treinamento) de professores gestores, orientadores pedagógicos e equipe da Secretaria da Educação; as visitas técnicas; e as palestras com as famílias.

As formações (treinamento) presenciais⁷⁹ são realizadas duas vezes anualmente (em fevereiro e julho) pela empresa. Claramente, o objetivo dessas formações é orientar a utilização das apostilas e desenvolver o trabalho pedagógico a partir delas. Essa questão é admitida pela própria empresa, quando afirma em seu site que:

Nestes cursos serão trabalhados encaminhamentos metodológicos da proposta, planejamento, critérios de avaliação e atividades dos livros dos alunos, como forma de capacitação para melhor utilização dos materiais e encaminhamento da ação pedagógica dos profissionais da educação do município (SEFE, 2017).

As formações não passam de treinamentos para utilizar as apostilas e seguir as orientações da empresa. São realizadas de forma individual, para isso, os professores são divididos em grupos: educação infantil, séries iniciais. Cada grupo tem um palestrante (instrutor) do SEFE com atendimento específico, fragmentando, assim, o processo formativo. Um desses treinamentos foi noticiado no site do município, nos registros da própria Secretaria de Educação. Vejamos:

A equipe de professores e gestores da Secretaria de Educação de Passos Maia passou nesta semana por uma etapa de formação no município. O trabalho envolveu profissionais da educação infantil. Eles

⁷⁹Segundo o site da empresa, oferece também: “Formação de professores e gestores via internet, desenvolvida por meio da plataforma ‘JORNADA EAD’, constante do Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (MEC/SEB)” (SEFE, 2017).

receberam uma formação pelo Sistema de Ensino Família e Escola (SeFe), em atividade já pelo segundo ano consecutivo em Passos Maia. Os professores participaram de uma **palestra motivacional**, um trabalho com formação interdisciplinar e formação específica em cada disciplina, com orientações para a realização de atividades com o material didático que o sistema oferece. No **treinamento** também foram repassadas informações sobre o trabalho com as famílias, um diferencial de atendimento que a empresa oferece, já que duas vezes por ano ocorrem encontros entre familiares dos alunos e equipe escolar (PASSOS MAIA, 2017⁸⁰, grifos meus).

O referido treinamento, segundo a notícia, contou com 13 profissionais do SEFE, que desenvolveram um trabalho específico para cada grupo: equipe da Secretaria de Educação, professores (subdivididos em disciplinas), orientadores pedagógicos e gestores.

Com os cursos específicos para gestores e orientadores pedagógicos, os treinamentos são para “orientar no desenvolvimento de suas atribuições e acompanhar efetivamente a utilização do material e o desenvolvimento das ações sugeridas nos assessoramentos que o Sistema oferece ao município” (SEFE, 2017). Desta forma, é possível afirmar que, sutilmente, a empresa passa a contar com uma equipe de colaboradores inserido dentro das escolas para garantir a efetiva implementação de seu sistema de ensino e da utilização das apostilas. Se isso não bastasse, a SEFE conta ainda com as chamadas “visitas técnicas” realizadas esporadicamente (no mínimo três vezes ao ano, no intervalo de cada bimestre):

As visitas técnicas são realizadas nas escolas por um profissional do Sistema, com o objetivo de verificar o desenvolvimento da proposta educacional, avaliar resultados das ações e viabilizar ações que venham a contribuir para a melhoria constante de sua implementação (SEFE, 2017).

⁸⁰Publicado em 20/02/2016, no site <<http://www.passosmaia.sc.gov.br/noticias/index/ver/codNoticia/350773/codMaItem/13746>>, acesso em 10 de abril de 2017.

A partir de nossos estudos, é possível afirmar que a empresa SEFE dispõe de um aparato de ações para garantir a implementação de seu sistema apostilado, que vai desde a venda das apostilas, passando pelo treinamento para a sua utilização, pelas “visitas técnicas” nas escolas até o trabalho com as famílias.

Os sujeitos pesquisados também comentaram sobre os momentos de formação, afirmando que ocorrem duas vezes por ano, durante três dias com formação específica para cada disciplina: *“Então, tem a formação individualmente de cada componente curricular [...] com essa formação individual que a gente tem, eles trabalham com você, no caso, com teu componente curricular. Então, lá tu tem o teu professor que, se tem alguma dúvida, a gente tira”* (Entrevista 2, 2016).

Em outra entrevista esclarecedora, argumentou-se que as formações são centradas em aprender a usar a apostila para adequar o material conforme a realidade de cada turma, e que são realizadas avaliações do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos pela empresa (nas visitas técnicas) que, por sua vez, orienta (dita) para a equipe da Secretaria de Educação o que precisa ser feito. Vejamos:

O processo de formação pela empresa é contínuo, tem curso de formação em todas as áreas observando o material, a relevância do conteúdo, tem sugestões de melhoramento e adequações do material conforme o estado das turmas [...] Entre um bimestre e outro e o acompanhamento é feito em avaliações que possa ser feito pelos professores da empresa e em medida periódica nas escolas. Por exemplo, eles vêm e anotam aquele ponto que precisam ser mais trabalhado, aí sentam com o pessoal do pedagógico e colocam para gente o que precisa melhorar, aqui nisso, aqui nisso, aqui nisso. Eles orientam, mesmo a distância, a equipe da secretaria para que volte a trabalhar com os professores nas visitas e nas orientações, para melhorar aquela falha no pedagógico que os professores percebem [...] Além disso, os professores fazem cursos online feitos pela empresa, eles colocam os cursos para cada época e os professores escolhem e fazem de acordo com o seu interesse (Entrevista 4, 2016).

Essa fala evidencia que as visitas técnicas e as avaliações têm como objetivo garantir a implementação eficaz de seu sistema de ensino. Para isso, a empresa realiza variadas estratégias e ações, tais como: a

formação/treinamento dos professores de maneira individualizada, as visitas técnicas para conferir e fiscalizar se os professores estão utilizando as apostilas e seguindo as “orientações” (imposições), além de responsabilizar os gestores e orientadores pedagógicos e avaliar e ditar o que fazer para resolver as “falhas no pedagógico”. Essas diferentes ações são admitidas pela própria empresa quando menciona, em seu site, que:

Para implantação do Sistema nas escolas, o Sefe desenvolveu uma estrutura de assessoria pedagógica que consiste em várias ações que se iniciam no contato com a equipe da Secretaria de Educação, quando se faz uma análise da proposta educacional do município em relação ao que é desenvolvido pelo Sistema seguido de cursos, palestras, visitas técnicas, entre outros (SEFE, 2017).

Essa estrutura da SEFE tem como objetivo garantir que os professores, os gestores, os orientadores pedagógicos e a equipe da Secretaria de Educação sigam as imposições “sutilmente” delegadas pela empresa. Ou seja, o município de Passos Maia deixou todo o processo pedagógico à mercê de uma empresa que utiliza um discurso supostamente moderno, inovador, mas que tem como objetivo primeiro a extração de grandes taxas de lucro e implementação de um sistema educacional alinhado aos interesses do capital.

Além das atividades que a SEFE realiza com os professores gestores, organiza também, em Passos Maia, ações com as famílias, que acontecem de duas formas: através de cartilha⁸¹ e de palestra bimestral. Em seu site⁸², o SEFE afirma que o trabalho com as famílias “têm como objetivo estabelecer um trabalho de parceria educativa entre a família e a escola, e mostrar, entre outros aspectos, como esta pode participar mais ativamente das atividades escolares dos filhos”. Essa afirmação foi repetida em uma das palestras⁸³ da SEFE com as famílias, quando foi dito

⁸¹As cartilhas são organizadas em três coleções: Estrelinhas, para as famílias dos alunos da Educação Infantil; Família e Escola, para as famílias dos alunos 1º ao 5º ano; e Encontro com a Família, para as famílias dos alunos de 6º ao 9º ano. Cada coleção tem quatro volumes.

⁸²Disponível

em:

<www.sefeeducacao.com.br/escolas/materias.cfm?id=257&sNivelEduca=sefe>, acessado em 10 de fevereiro de 2017.

⁸³Realizada no dia 05/06/2016, na EEIF Nossa Senhora Aparecida.

que os pais precisam ser parceiros da escola e que o símbolo da SEFE é um triângulo, onde no topo fica o aluno, e na base, a família e a escola.

b) As apostilas disponibilizadas pelo SEFE

As apostilas do SEFE, adquiridas pelo município de Passos Maia mediante contrato, são para alunos, professores e pais. Para os alunos, são as seguintes: Coleção Estrelinhas, para a Educação Infantil de 4 e 5 anos; Coleção Caminhos, para os alunos do 1º ao 5º ano; Coleção Trilhas, para os alunos de 6º ao 9º ano e livro calendário; e para os professores, o Manual do Professor, para os pais,

Coleção Entrelinhas composta de quatro volumes destinados aos familiares das crianças da Educação Infantil; Coleção Família & Escola, composta de quatro volumes destinados aos familiares dos alunos do 1º ao 5º ano e Coleção Encontro com Familiares, composta de quatro volumes destinados aos familiares dos alunos do 6º ao 9º ano e para os pais, uma cartilha (SEFE, 2017).

Para os alunos do 6º ao 9º ano são disponibilizadas quatro apostilas⁸⁴ anualmente (uma para cada bimestre). Cada uma contém o conteúdo e as atividades de todas as disciplinas, e não são reutilizáveis (diferente dos livros didáticos que podem ser utilizados por até três anos). Assim, ao término do bimestre, fica de posse do aluno, sendo que, a cada ano, é substituída por uma nova. Esta apostila é organizada da seguinte forma: o conteúdo para ser trabalhado em aula é apresentado através de um texto escrito, depois, há atividades de estudo/pesquisa (em grupo ou individual) e perguntas a serem respondidas sobre o conteúdo estudado. Há espaço na apostila onde podem ser feitos os registros do resultado do estudo/pesquisa e das respostas das perguntas. Além das apostilas, os alunos recebem também uma agenda, chamado pela SEFE de “livro calendário”.

Os professores entrevistados afirmam que para desenvolver seus trabalhos, utilizam como material principal as apostilas, e como fonte de pesquisa, os livros didáticos disponibilizados pelo MEC e a Internet (que é lenta e às vezes não funciona), mas o ensino tem como base as apostilas. Ou seja, estas orientam e direcionam todo o processo pedagógico: o conteúdo, as atividades e a avaliação.

⁸⁴São apostilas grandes que variam de 360 a 488 páginas.

Na avaliação dos professores entrevistados, o trabalho com as apostilas facilitou o desenvolvimento das aulas por serem “completas”, de fácil entendimento, e por trazerem os conteúdos de todas as disciplinas em um único material. Na Entrevista 2, a avaliação das apostilas apareceu da seguinte forma:

Ajuda muito por serem bem completas e fácil de serem entendidas, com uma linguagem clara e objetiva. Então, a apostila teve uma boa recepção em relação aos alunos por, primeiro, porque a gurizada reclamava porque tinha 4 ou 5 livros para carregar, assim, só a apostila e dentro desta apostila então tem o material para todos os conteúdos, todos os conteúdos. Então, num só livro, no caso as apostilas, eles (os alunos) têm tudo. E o principal avanço que a gente percebeu em relação à apostila é que ela, nesse ponto, é que facilitou as aulas (Entrevista 2, 2016).

Essa avaliação foi repetida em todas as entrevistas realizadas com os professores e representantes da Secretaria de Educação do município. Uma fala esclarecedora nesse sentido disse que a apostila “*ajuda porque é bem organizada, até o planejamento organizado no início dela, para gente montar o planejamento para o ano todo*” (Entrevista 3, 2016). Ou seja, na opinião dos professores, a apostila é um material pronto e completo para ser utilizado, por isso, facilita o trabalho, por já dispor de um planejamento do que fazer (conteúdos, atividades, avaliação).

Dada as condições de trabalho do professor (que não se resume à realidade dos professores de Passos Maia), com tempo de planejamento (hora atividade) limitado, fragmentado e individualizado, que precisa trabalhar em várias escolas para completar a carga horária de trabalho, a distância entre a casa e o local de trabalho que gera um grande tempo gasto para o deslocamento, baixo salário, falta de formação continuada, com contrato temporário, etc., tudo isso somado à tentativa por parte da Secretaria de Educação do município de querer extinguir das escolas dos assentamentos a Proposta de Educação do MST, é que o Sistema de Apostilamento acaba se ajustando perfeitamente a essa situação/realidade.

A partir do estudo da Coleção Trilhas, constatamos que, para os professores, a SEFE disponibiliza uma apostila específica para cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Inglês, Artes e Ciências) com o nome “Manual do Professor”.

O Manual do Professor é organizado em duas partes: Uma parte igual para todas as disciplinas, com orientações compostas por: fundamentos; áreas do conhecimento e as Atividades Integradoras com os temas: o tempo, o espaço, a cultura e o trabalho. E uma parte específica para cada disciplina, composta por: uma proposta de ensino (para aquela determinada disciplina); os conteúdos, os encaminhamentos metodológicos, a avaliação e o gabarito com as respostas das perguntas a serem desenvolvidas com os alunos. Já a segunda parte é uma cópia da apostila do aluno com o conteúdo e as atividades a serem desenvolvidas em cada um dos quatro bimestres do ano letivo.

E para melhor compreender do que se trata esse manual, é necessário fazer três destaques: sobre o nome “Manual do Professor”, com relação à avaliação e aos fundamentos teórico-filosóficos que o Sistema SEFE diz se embasar.

O nome Manual é revelador, pois, segundo o dicionário online Aurélio⁸⁵, significa: “Livro que contém noções essenciais acerca de uma ciência, de uma técnica, etc.; compêndio, epítome. Livro de ritos e rezas; breviário”, enquanto que Manual Didático, segundo o mesmo dicionário, trata-se de um “Livro que contém orientações sobre técnicas de ensino destinado a professores”. Manual significa também: “um livro ou folheto que ensina a operar um equipamento, um objeto, um software ou uma ferramenta. Muitas vezes o manual vem com imagens, para, não só ilustrá-lo, como ajudar na compreensão” (WIKIPÉDIA⁸⁶).

A partir do significado dessa palavra, entendemos qual é o objetivo e para que serve a apostila do professor, ou seja, para direcionar o trabalho pedagógico, que vai desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento das aulas às atividades a serem desenvolvidas e à avaliação, com conteúdos e atividades prontas para serem executados em cada bimestre. Desta forma, o Manual do Professor tem uma organização bimestral dos conteúdos, das avaliações (detalhando o que o aluno deve ser capaz de aprender) e dos encaminhamentos metodológicos, detalhando como o professor deve abordar os conteúdos (inclusive com gabarito com as respostas das perguntas da apostila do aluno) e como desenvolver as atividades. A figura abaixo, que mostra as “orientações para o professor”, é um exemplo esclarecedor:

⁸⁵Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/dicionario>. Acesso em: 20 fev. 2017.

⁸⁶Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Manual_de_instrucoes. Acesso em: 20 fev. 2017.

Figura 5 - Orientações para o professor

Orientações para o professor – 1º bimestre	
UNIDADE 1 – Mudanças e permanências na Ordem Mundial	
Panorama mundial do século XX	
Página	Orientações para o professor
280 e 281	Converse com os alunos sobre o texto de Mário Quintana. Relacione-o com o texto da página seguinte. Incentive os alunos a opinarem.
281 e 282	Solicite aos alunos uma pesquisa sobre o panorama geopolítico mundial ao final da Primeira Guerra Mundial. Proponha a apresentação em sala de aula.
283	Apresente aos alunos o conteúdo "Ascensão dos EUA". Solicite que, em equipes, discutam sobre ele e apresentem um pequeno texto conclusivo.
284 a 286	Professor, enfatize o período da Guerra Fria como o período histórico de grandes disputas geopolíticas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética, compreendendo o período entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991).
287 e 288	Proponha a realização dos exercícios propostos no livro.
288	Leve o mapa-múndi para a sala de aula, mostre os blocos econômicos e os seus respectivos países.
285	Solicite uma pesquisa sobre Olan / Nato, peça que apresentem o trabalho em forma de mesa redonda.
292 e 293	Resolva, juntamente com os alunos, as atividades propostas no livro.
UNIDADE 2 – O avanço da globalização e do neoliberalismo	
Página	Orientações para o professor
296 e 297	Organize uma discussão com o tema globalização (O que é? Quando surgiu? Objetivos e benefícios).
300	Solicite aos alunos que resolvam os exercícios propostos no livro, auxilie-os sempre que houver necessidade.
301 e 302	Explique aos alunos as raízes do neoliberalismo. Depois, proponha uma pesquisa em diferentes fontes sobre o liberalismo, neoliberalismo e neocapitalismo. Proponha a construção de um quadro comparativo.
302 a 304	Professor, auxilie-os na leitura e análise das tabelas sobre os maiores PIBs do mundo.
305	Solicite aos alunos a elaboração de um texto relacionando o conteúdo estudado às imagens.
306	Proponha a realização da atividade "Trabalhando em grupo". Solicite a elaboração de um painel sobre a globalização. Explique aos alunos que deverão seguir os passos apresentados no livro. Combine com os alunos como será feita a apresentação.

Fonte: SEFE, 2015a. Foto do autor.

Como já mencionado anteriormente, na citação de Amorin (2008), as apostilas representam a perda de autonomia dos educadores, dos gestores das escolas e da comunidade com relação às definições dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos, da avaliação e da gestão. A educação escolar fica subordinada aos interesses das empresas (do capital), pois são elas quem definem os conteúdos, a forma, a época e a avaliação.

Com as apostilas, concordando com Amorin (2008) e Tredici (2007), é garantido por parte da empresa um alto nível do controle sobre

o processo de ensino, tanto no que (conteúdos) e no como (metodologias) o professor deve ensinar, quanto no que avaliar. Por mais que a SEFE afirme (nas formações de educadores e nos fundamentos no Manual do Professor) que o seu sistema de ensino visa a uma educação crítica, reflexiva, ampla, transformadora, na prática (através do uso das apostilas, da formação dos professores, das visitas técnicas, da cobrança dos gestores e orientadores) se torna um método de ensino rígido, estruturado, fragmentado, sequencial, inflexível. Essa questão é afirmada por Tredici, que argumenta que:

é primado pela inflexibilidade quanto à maneira do fazer didático-pedagógico, catequizando seus manejadores, através de supostos cursos de aperfeiçoamento, quanto ao pecado de ousar modificações nos conteúdos ou na sequência deles, para que nada seja desviado da “receita de bolo” editada pelos tradicionais mentores (TREDICI, 2007, p. 06).

O mais grave ainda, como dito por Motta (2001, p. 87), é que as apostilas passam a impressão de que essa maneira de organizar o conhecimento é a mais “prática”, dando a sensação de que todo o conhecimento a ser atingido está contido naquelas “poucas” páginas. Ou, como dito nas entrevistas citadas anteriormente, de que é um material “completo”, bem organizado e que tem uma linguagem simples que facilita o entendimento.

Além disso, observamos, no Manual do Professor, que no trabalho com as apostilas, não é preciso um professor com formação acadêmica/profissional, porque elas não exigem elaborações, estudos, análises, pensar estratégias de ensino e de avaliação, trata-se apenas de seguir as “orientações” do material. Desta forma, como destaca Freitas (2012, p. 13), o professor não é entendido como um profissional, mas como um tarefeiro, e que nem mesmo precisa ser professor, pode até ser um tutor ou alguém movido a bônus. E o fracasso causado por esse sistema recai sobre o professor, que não seguiu direito as “orientações”.

Uma segunda questão é com relação à avaliação. O Manual do Professor (SEFE 2015a e SEFE 2015b) propagandeia a defesa de uma avaliação ampla, diversificada e processual. Destaca que avaliar não deve se restringir à nota ou ao conceito em provas e trabalhos com finalidade de seleção e classificação e faz uma crítica às formas autoritárias centradas nas provas, afirmando que não contribuem para encorajar a pensar de maneira autônoma. Sugere a avaliação diversificada, processual

(contínua e cumulativa), que os instrumentos avaliativos devem estar em sintonia com os objetivos e finalidades dos componentes curriculares e que explicita o progresso dos alunos e redimensione o encaminhamento pedagógico do professor. No entanto, propõe um sistema de avaliação nas disciplinas apenas de Português e Matemática. Segundo o próprio SEFE, o sistema de avaliação serve:

Para avaliar o desempenho educacional dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática, foram estruturadas avaliações com itens objetivos de múltipla escolha e itens de resposta construída pelos alunos, conforme especificação das competências e habilidades das matrizes de referência curricular do INEP/MEC, bem como os Direitos de Aprendizagem (SEFE, 2017).

Para a realização da avaliação, segundo o site da SEFE, aplica-se a cada aluno um caderno de avaliação com banco de itens, elaborado nas concepções do sistema nacional de avaliação, e implanta-se o sistema informatizado que permite observar se as escolas, séries e rede de ensino estão ou não atingindo a nota esperada. Com esse resultado, a SEFE avalia a “proficiência por turma, ano, escola e rede de ensino”, e, a partir disso, “direciona a formação continuada frente às possíveis fragilidades observadas e adota ações pontuais e menos generalistas dentro da rede de ensino” (SEFE, 2017). Essa afirmação nos faz compreender que, ao implantar seu Sistema de Ensino, as escolas ficam subordinadas às decisões que a empresa tomar acerca do direcionamento das formações e da adoção de ações pedagógicas para resolver as fragilidades ou, como dito anteriormente, as falhas no pedagógico.

Assim, a avaliação, diferentemente daquilo que a empresa propaga, é parcial por avaliar apenas as disciplinas de Português e Matemática (idêntica à forma de avaliação feita pelo IDEB, imposta pelo PISA). É uma das formas e ferramentas que a SEFE utiliza para garantir a efetivação de seu sistema de ensino e ser referência em qualidade de acordo com os parâmetros de avaliação em larga escala e internacional.

A terceira questão está relacionada aos fundamentos filosóficos apresentados em apenas duas páginas na parte inicial do Manual do Professor, de todas as disciplinas, do 6º ao 9º ano. É uma questão que nos chamou a atenção, por afirmar que a apostila tem como embasamento filosófico os pressupostos sócio-históricos. Inicia com uma citação de Dermeval Saviani, que afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir direto e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a

humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SEFE, 2015a, p. 05).

Na sequência, afirma que a Coleção Trilhas “está pautada nos princípios filosóficos articuladores de uma educação baseada nos pressupostos sócio-históricos” (SEFE, 2015a, p. 05). Nessa perspectiva, o homem é concebido como produto e produtor da história e a cultura como modo de ser, pensar, criar e produzir deste homem, e que a ciência é constituída na relação do homem com a natureza e com outros homens, e que ela expressa e sistematiza as criações e as produções dos seres humanos em espaços e tempos historicamente determinados.

O documento diz ainda que a concepção filosófica (sócio-histórica) fundamenta e possibilita a interação entre as áreas do conhecimento e articula-as pela contextualização de sua produção; que os conceitos são selecionados, organizados e didatizados nos fundamentos filosóficos, que têm como eixos estruturantes a cultura e a organização social no tempo e espaço; que a apresentação dos conteúdos na obra está orientada por uma didática reflexiva, com vistas a contribuir para que a prática do professor vá além do repasse de informações científicas e que permita a construção do conceito.

Nesta direção, afirma também que a dimensão da inter-relação dos conteúdos visa proporcionar ao aluno a conquista de conhecimentos significativos e que o papel da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como a atenção, a memória, a percepção, o pensamento e a linguagem, que se desenvolvem na relação com o meio onde a escola está inserida. Pois nela, as atividades são sistematizadas, têm intencionalidade e compromisso em tornar acessível o conhecimento com o objetivo de contribuir para a compreensão da realidade e a formação ampla do ser humano (SEFE, 2015a, p. 6).

Por fim, apresenta a organização das disciplinas (com o nome de componentes curriculares) em quatro áreas: Linguagem composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Artes; Matemática com a disciplina de Matemática; Ciências da Natureza, com a disciplina de Ciência, e Ciências Humanas, com as disciplinas de História e Geografia.

A afirmação de que os fundamentos que embasam a construção das apostilas sejam os pressupostos sócio-históricos, pautados por uma proposta de educação crítica, emancipadora, transformadora e com a organização do ensino por áreas do conhecimento, buscando transmitir a ideia de que é um sistema moderno que busca a formação humana de maneira ampla, não passa de um mero discurso falacioso como tática de convencimento e de marketing para vender seu sistema de ensino. Pois o

objeto principal dessas empresas educacionais, como tratam Adrião *et al.* (2009), é puramente econômico, na tentativa de explorar o “nicho” de mercado disponível no setor público de educação, porque as mesmas não se sustentam apenas com o setor particular, que representa 10% das matrículas da educação básica. Além disso, a proposta pedagógica/educacional proposta pela SEFE, como bem detalhado neste capítulo, na prática, está estruturada de forma rígida, autoritária, com conteúdos fragmentados em apostilas, com imposição do trabalho docente (através do Manual do Professor, dos treinamentos e das visitas técnicas), não passando de uma proposta que aliena, subordina e domestica todos os envolvidos no processo educacional.

Esse sistema de ensino, implementado na EEIF Nossa Senhora Aparecida, tem como estratégia o controle do processo de ensino e/ou do trabalho docente. Neste sentido, representa uma ofensiva contra a Proposta de Educação do MST, que estava sendo implantado na escola. Ambas as propostas de educação, dadas as diferenças de objetivos, estão sob perspectivas societárias em relação antagônica. No capítulo seguinte, buscaremos traçar elementos que caracterizam a escola capitalista e apresentar questões que antagonizam o Sistema de Apostilamento (articulado ao propósito da escola capitalista e aos objetivos do capital) e a Proposta de Educação do MST.

4. SISTEMA DE APOSTILAMENTO: UMA DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO E UMA OFENSIVA CONTRA A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST

Neste capítulo, apresentaremos mais alguns elementos que dão base para reafirmarmos que o Sistema de Apostilamento é uma das estratégias de intervenção do capital na educação e uma ofensiva contra a Proposta de Educação do MST. Apresentaremos questões que colocam ambas as propostas educacionais em relação antagônica. No entanto, para tratarmos os dois projetos antagônicos de educação e de sociedade que ocorrem na EEIF Nossa Senhora Aparecida, é necessário, primeiramente, discutirmos o que é a escola e qual o papel delegado/exercido por ela no capitalismo.

Diante disso, organizamos este capítulo em duas partes: a primeira trata das características e do papel da escola capitalista, e a segunda, traça os elementos (concepção, objetivos/avaliação, conteúdo/forma escolar) que colocam em contradição e antagonismo as duas propostas educacionais: Sistema de Apostilamento e Proposta de Educação do MST, chegando à afirmação de que o Sistema de Apostilamento é uma das estratégias de intervenção do capital na educação, o qual tem constitui-se em uma ofensiva à Proposta de Educação do MST. Em outras palavras, a implementação do Sistema de Apostilamento na EEIF Nossa Senhora Aparecida significou a eliminação cabal da proposta de educação do MST.

4.1 A ESCOLA A SERVIÇO DO SISTEMA CAPITALISTA

Para que possamos compreender o contexto em que se encontra a contradição entre a Proposta de Educação do MST e o Sistema de Apostilamento, é preciso discutir o que é a escola, qual o papel que ela exerce e quais são os objetivos delegados a ela pelo sistema capitalista. Desta forma, nos propomos a fazer uma abordagem crítica sobre a escola capitalista, pautando-nos em dois pontos centrais: objetivos/avaliação e conteúdo/forma escolar.

Objetivamente, podemos afirmar que a escola é um dos espaços (não o único) de: educação; ensino-aprendizagem; socialização dos conhecimentos; transmissão de ideologia e valores; de preparação para o trabalho; de acomodação social; de manutenção da ordem social vigente. Ela também pode ser, considerando as contradições presentes nela e no modo de produção e de sociabilidade capitalista gerada pela luta entre as

classes, um espaço de resistência, que contribui para a formação crítica e a transformação da ordem social vigente.

Mas a escola nem sempre existiu, foi criada pela necessidade de transmissão de conhecimentos e habilidades necessários para uma determinada sociedade. Pois, nas sociedades primitivas, quando as relações sociais e de produção eram menos complexas, o conhecimento era construído na atividade prática, repassado de forma oral ou no envolvimento em ações práticas (através do trabalho) de geração a geração. Isso era suficiente para resolver os problemas imediatos de sobrevivência daquela sociedade, naquele determinado período histórico. De acordo com Saviani (2007, p. 154), nas comunidades primitivas, a educação coincidia totalmente com a produção da existência. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e, nesse processo, educavam-se e educavam as novas gerações. Assim, não existia a necessidade de um local específico para a educação.

No entanto, principalmente com o advento do capitalismo, as relações sociais e de produção se tornaram mais complexas, por conta do processo de industrialização, que causou a divisão do trabalho e a dissociação teoria/prática manual/intelectual. Mais do que em qualquer outra época, se tornou fundamental a existência de um espaço específico para ensinar o conhecimento que a vida não dava conta de forma natural. Criou-se, então, um local chamado escola, em um primeiro momento, não para todos, mas para quem vivia ociosamente, ou seja, para os filhos da classe dominante. Neste sentido, destaca Saviani:

A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Ou seja, a origem da escola foi a partir da divisão da sociedade em classes, com o surgimento de uma classe que não necessitava trabalhar para viver, posto que vivia do resultado do trabalho alheio. Essa classe (dominante) tinha acesso a uma educação diferenciada (em um lugar específico). E é aí que se localiza a origem da *escola*. Saviani resume essa situação, ao narrar que “a educação dos membros da classe que dispõe de

ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 156).

Com o surgimento do capitalismo, se configurou uma nova forma de organização do trabalho. Ou seja, houve uma transformação na forma de produzir a partir da Revolução Industrial. Ao utilizar no processo produtivo a divisão técnica do trabalho e introduzir novas técnicas de produção com a utilização de máquinas, isso criou na sociedade a necessidade de construir e socializar os conhecimentos para dar conta dos novos processos produtivos. Para isso, o conhecimento (básico) não podia se restringir a poucos, sendo necessárias a universalização da escola e a socialização de uma determinada porção de conhecimento a fim de tornar o trabalhador útil a ser explorado pelo capital. Ou seja, aumentou a necessidade dos trabalhadores se apropriarem da leitura e da escrita, da formação técnica e profissional, de apreender normas, comportamentos, valores e habilidades fundamentais para suprir a demanda de trabalho exigido pelo mercado de trabalho sob o modo de produção capitalista.

Nesta mesma direção, Manacorda (2010) nos diz que a escola foi criada para a classe dominante, atendendo à demanda de formação e educação específica. No entanto, com a consolidação do modo de produção capitalista e com a Revolução Industrial, a escola passou a ser importante também para a classe trabalhadora:

A escola - mas é obvio que o emprego desta palavra é anacrônico quando aplicado a épocas mais antigas e sobrepõe novos sentidos para instituições marcadamente diferentes das que modernamente recebem esse nome - enquanto estrutura específica de formação de um determinado tipo de “homem dividido”, nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente a sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos de escola e que - como veremos - apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir da revolução industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade (MANACORDA, 2010, p. 126).

Assim, se constituiu a “escola capitalista”, cuja função principal era transmitir o conhecimento necessário para que o trabalhador pudesse dar conta das demandas laborais do sistema de produção capitalista,

mantendo-o submisso e alienado ao capital. Nesta direção, Mészáros (1981 *apud* FREITAS 2002, p. 95) argumenta que a escola a serviço do modo de produção capitalista exerce duas funções principais: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e (2) a formação de quadro e a elaboração de métodos para um controle político.

Ao universalizar a escola, manteve-se a diferenciação entre a escola para a formação dos trabalhadores e a escola da classe dominante. Neste sentido, para a classe dominante (proprietários dos meios de produção), a escola passa a oferecer uma educação de conhecimentos gerais para o trabalho intelectual e a assumir função de comando. Para a grande maioria da população que forma a classe trabalhadora (portanto, não proprietária dos meios de produção), é ofertada uma educação escolar profissionalizante ou de preparação para o trabalho manual. Sobre a divisão da escola, assumindo um caráter dual, Saviani descreve que:

Essa teoria (escola dual) foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'école capitaliste en France* (1971). Chamo de "teoria da escola dualista" porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado (SAVIANI, 2008, p. 27)

A escola dual está na perspectiva de formar, por um lado, a classe burguesa para ser a elite dominante e dirigente, e por outro, preparar a classe trabalhadora com um pequeno grau de instrução e conhecimento para servir à maquinaria do sistema capitalista através da venda da força de trabalho. Segundo Manacorda:

A primeira compreendia a educação para as artes imediatas do domínio - armas e política para alguns e, para outros, as ciências teóricas (a escrita e o cálculo, que, com os antigos sistemas de numeração e registros, exigia uma alta especialização, que atingia até os mais complexos cálculos geométricos e astronômicos); a segunda compreendia as várias atividades manuais e um mínimo de noções a elas intimamente ligadas e ainda aquela quantia de doutrina que emanava das

classes dominantes e era transmitida por seus ideólogos (MANACORDA, 2010, p. 130).

Assim, para Souza (2013), a escola capitalista exerce, entre suas funções, o papel de formar força de trabalho industrial, o corpo e a disciplina, a atenção e a concentração, a submissão e os valores da sociedade capitalista. Nesta direção, Freitas (2002) examina a escola capitalista através das categorias objetivos/avaliação da escola e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico.

Ao discorrer sobre os objetivos/avaliação da escola capitalista, Freitas (2002) diz que ela encarna os objetivos que adquire do contorno da sociedade onde está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação para garantir o controle da consecução de tais funções. O autor destaca também que, além das duas funções principais da educação afirmada por Mészáros (1981), citadas acima, a escola capitalista não é para todos, pois é uma escola de classe com vocação elitista. Isso porque o sistema educacional é piramidal⁸⁷ (FREITAS, 2002, p. 95), de modo que a escola está organizada para excluir pessoas do processo.

Além de piramidal, segundo Freitas, a escola apresenta um tipo de seletividade chamada⁸⁸ de eliminação adiada. E explica essa afirmação da seguinte maneira: as classes sociais menos privilegiadas transitam por caminhos preestabelecidos que orientam/preparam para profissões menos valorizadas, enquanto que as classes privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridade para assumir profissões com maior valorização social e econômica (FREITAS, 2002, p. 95). Isso reafirma o caráter dual e o processo de seletividade intrínsecos ao sistema educacional e, logo, à escola capitalista.

Desta forma, prossegue Freitas (2002, p. 96), a função social seletiva incorporada pela escola torna-a um espaço de preparação de recursos humanos para os diversos postos de trabalho existentes na sociedade. Além disso, traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais, e depois, as desigualdades educacionais as retraduz em desigualdades econômicas.

Quanto ao conteúdo/método da escola, Freitas destaca que é onde se localiza a objetivação da função da escola capitalista. As duas (forma/contéudo) estão em uma relação dialética, pois a forma escolar está embebida de conteúdo, assim como o conteúdo está em relação

⁸⁷Que funciona como pirâmide, ou seja, o número que chega ao final da educação básica é infinitamente menor que o de ingresso, dada a exclusão que ocorre no processo.

⁸⁸Por Boudieu e Passaron (1975).

íntima com a forma. Com relação a essa questão, Freitas considera três aspectos cruciais: a ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola; e a gestão da escola (FREITAS, 2002, p. 97).

A separação da escola com o trabalho (teoria com a prática), que remonta à origem da escola (como tratado anteriormente), é fruto ou resultado da forma de organização social em que vivemos. Portanto, a organização do trabalho (produtor da existência humana) e do trabalho pedagógico da escola está subordinada à forma de organização social/econômica/produzida capitalista, de modo que, atualmente, o trabalho se define como trabalho assalariado e alienado, vendido pelo trabalhador ao capitalista, que se beneficia dessa mercadoria (trabalho) para explorar e extrair mais-valia, produzindo valorização e acumulação de capital. O trabalho, nesse tipo de sociedade, destaca Freitas (2002, p. 98), é dividido em manual e intelectual.

Essa forma de organização social (marcada pelo antagonismo entre capital x trabalho) acaba orientando a concepção de conhecimento, separando o sujeito que conhece (professor) do sujeito a conhecer (aluno) e a teoria da prática.

Tal divisão do trabalho (no regime capitalista), que gera a unilateralidade do trabalhador e a diminuição (ou perda) das necessidades e capacidades humanas, impacta diretamente na educação escolar, pois a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela (FREITAS, 2002, p. 98). Assim, Freitas chega à conclusão de que o trabalho, no interior da atual organização da escola capitalista, é desvinculado da prática social mais ampla, seja porque a concepção do conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu para as classes ociosas (para quem não trabalha), separada da prática social desde a sua origem, ou ainda, porque a escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através da forma hierárquica presente na escola. Assim, a organização do trabalho pedagógico da escola capitalista é desvinculada da prática por ser desvinculada do trabalho material. E é ele (o trabalho material) o elemento que garante a indissolubilidade entre a teoria e a prática social, e que possibilita e exige a interdisciplinaridade. Por isso, a grande importância dada pela Pedagogia Socialista⁸⁹ ao trabalho material por ser uma categoria central para a educação.

⁸⁹Assim como a Proposta de Educação do MST, que se embasa na Pedagogia Socialista.

Para a escola capitalista, dado os objetivos impostos a ela, não é interessante, nem necessário, vincular-se (ou estar voltada) ao trabalho material, pelo contrário, a escola capitalista, segundo Enguita (1989 *apud* FREITAS, 2002), reproduz, em múltiplas formas, a divisão do trabalho vigente na sociedade. Sendo que a mais elementar dessas formas, mas não a mais importante, é a própria divisão interna. Pois os sistemas educacionais apresentam a divisão entre o ensino acadêmico e o profissional planejado para conduzir jovens aptos para o trabalho, de gravata ou de macacão. Isso auxilia a compreender o relacionamento autoritário e de poder do professor sobre o aluno, pautado pela transmissão de conhecimentos/saberes (muitas vezes, limitados a informações), através de uma relação sujeito/objeto, substituindo o trabalho material pela atividade verbal do professor em sala de aula. “Mas o papel mais importante da escola na reprodução da divisão do trabalho diz respeito a um aspecto mais preciso desta: a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual” (ENGUITA, 1989 *apud* FREITAS, 2002, p. 103).

A fragmentação do conhecimento que ocorre através da organização curricular (compartimentando os conhecimentos em matérias) é outro elemento característico da escola capitalista, ao reproduzir a fragmentação do conhecimento existente na vivência social gerada pela divisão do trabalho, onde alguns pensam/planejam e outros executam.

Com a Revolução Industrial, altera-se radicalmente a forma de o homem se relacionar com a natureza através do trabalho. Pois os instrumentos que os artesãos utilizavam no processo de trabalho foram substituídos pelas máquinas movidas a vapor, aperfeiçoando e diminuindo as formas manuais de manejar os instrumentos e as ferramentas. Assim, o ritmo, a quantidade e a qualidade da produção não eram mais ditados pela força manual do homem, mas pela máquina, e tampouco o resultado do trabalho dependeria somente de sua habilidade. Essa mudança radical nos instrumentos de trabalho e na forma de organização do trabalho exigiu do trabalhador (anteriormente artesão) aprender conhecimentos necessários a esse novo jeito de produzir, perdendo os seus meios de produção e passando a ser assalariado.

Assim, houve uma fragmentação entre os que pensam (produzem ciência) e mantêm o monopólio do conhecimento do processo produtivo e os trabalhadores com papel de apenas produzir mercadorias através do trabalho coletivo, comum, padronizado, fragmentado, parcelado, dividido. Assim,

No capitalismo monopolista o processo produtivo foi submetido a uma fragmentação sem precedentes. Para maximizar o lucro era necessário expropriar o processo de trabalho do trabalhador, separar o momento da concepção do momento da execução e manter o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho para estabelecer o controle do ritmo e da qualidade (FREITAS, 2002, p. 106).

A produção de ciência não fica fora desse contexto, pelo contrário, passa a ser fragmentada e vinculada ao processo produtivo, principalmente industrial. Ampliam-se os esforços de produzir em ciências naturais, destinada a desenvolver a produção industrial e técnica. Em consequência, segundo Freitas (2002, p. 107), as ciências sociais atrofiam-se, tanto em termos metodológicos quanto em resultados práticos, abrindo um grande fosso entre as ciências naturais (da força da natureza) e o conhecimento dos homens.

A fragmentação da ciência, dado a supervalorização e os esforços, aumenta a produção das ciências naturais e retém o aumento de outras ciências, dificultando a interdisciplinaridade e causando a fragmentação do conhecimento no trabalho pedagógico escolar. Porque, segundo Freitas (2002, p. 110), o conhecimento é produzido nas relações sociais, sendo que a fragmentação é apenas umas das características da produção do conhecimento na atual formação capitalista. Desta forma, a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a relação conteúdo/forma da escola capitalista, que repercute diretamente na definição de métodos de ensino aplicados na escola (FREITAS, 2002, p. 110).

Na escola capitalista, a gestão autoritária aparece em permanente tensão com a participação do coletivo escolar. A organização dos alunos se torna uma contradição ao exercício do poder do professor e da direção da escola. Assim, gestão autoritária x participação estão em permanente tensão e disputa entre professor-aluno e professor-diretor, diretor-aluno.

Ela está organizada hierarquicamente, de modo que sua forma não possibilita a participação dos alunos e dos professores na gestão da escola, pois estão subordinados às ordens ditadas pela gestão e/ou a Secretaria de Educação, as quais, por sua vez, estão ambas subordinadas ao Estado burguês. A participação, para Freitas, não trata de obter um consenso ou a adesão dos professores e alunos ao projeto já existente de educação, mas:

Trata-se da participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola e na gestão. Implica a valorização do coletivo de alunos e professores com instância decisória que se apropria da escola de forma crítica. Mais ainda, significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber (FREITAS, 2002, p. 110).

Tratamos no 2º capítulo sobre a necessária participação dos alunos, de maneira auto-organizada, para explodir a forma de organização e gestão autoritária da escola capitalista. É necessário destacar que a falta de participação dos alunos (assim como do professor) no processo pedagógico da escola causa a alienação do processo do trabalho escolar. Neste sentido, Freitas nos ensina que os professores e os alunos estão alienados pelos processos mais gerais da escola como um todo, não participando da gestão da escola (e na sala de aula) como coletivo organizado e influente nas decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar (FREITAS, 2002, p. 113).

Esses três aspectos da escola capitalista (ausência do trabalho material, fragmentação e gestão autoritária que causa alienação), insiste Freitas (2002), leva a reconhecer que somente a superação deles, à luz de um projeto histórico alternativo, pode permitir o aparecimento de novas formas de lidar com a formulação dos objetivos, dos conteúdos, do planejamento, da relação professor/aluno, da avaliação e da gestão escolar.

É obvio que a superação radical das características da escola implica na superação da forma de organização social, de produção e de sociabilidade. A escola sofre as influências do mundo que a cerca, ou seja, daquilo que é exigido pelo capital a ela. Pois, no momento atual, há um plano de adequação da escola às necessidades do capitalismo contemporâneo. Isso se dá através da Base Nacional Curricular Comum, do Sistema Nacional de Avaliação; dos objetivos e competências básicas definidas (no Plano Nacional de Educação) para os sistemas de ensino; pelos conteúdos planejados para serem seguidos de forma sequencial; pela forma de avaliação, etc. Segundo Freitas (2012), há uma agenda dos reformadores empresariais da educação de desmoralização do magistério e de destruição do sistema público de ensino, sendo que as categorias centrais que definem essa política educacional envolvem uma combinação de responsabilidade, meritocracia e privatização.

Elencamos essas questões acima para situarmos que o Sistema de Apostilamento, apresentado com maiores detalhes no 3º capítulo como uma das estratégias do capital intervir na educação, cumpre fielmente com o papel e os objetivos impostos à escola pelo capital através dos reformadores empresários. Para os capitalistas, esse sistema, além de ser mais uma fonte de lucro (nicho de mercado), é uma forma segura de garantir a formação/educação do tipo de ser humano necessário para atender às demandas produtivas do capital.

4.2 SISTEMA DE APOSTILAMENTO X PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST: DOIS PROJETOS ANTAGÔNICOS DE EDUCAÇÃO

É no interior da escola capitalista que se apresenta o embate entre aquilo que o capital exige da escola e a resistência dos trabalhadores, em fazer da mesma uma ferramenta que contribua com a formação e emancipação da classe, articulada com um projeto de futuro, ou seja, a transformação social, econômica e política.

Na EEIF Nossa Senhora Aparecida, o projeto do capital para a educação se apresenta na forma de Sistema de Apostilamento, enquanto que o contraponto dessa proposta é a de educação do MST. Objetivando descrever os antagonismos presente nessas duas propostas de educação, traçaremos um paralelo entre os eixos centrais: concepção de escola, de sociedade e de ser humano; forma/conteúdo escolar; objetivos/avaliação.

4.2.1 Concepção de escola, de sociedade e de ser humano

Em que consiste a concepção de escola, de sociedade e de ser humano do Sistema de Apostilamento e da Proposta de Educação do MST? A compreensão da essência desses aspectos descritos nos PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010 e 2015) da escola investigada é imprescindível para aprofundar nosso conhecimento acerca das diferenças entre as duas propostas de educação em questão. Neste sentido, faz-se necessário analisar como se concebe a escola, a sociedade e o ser humano em cada documento, visto que são elementos determinantes para pensar os objetivos, os conteúdos, a avaliação, a forma e a gestão de uma escola. O PPP elaborado em 2010 está embasado e orientado pela Proposta de Educação do MST, enquanto o PPP de 2015 sofreu a incidência do Sistema de Apostilamento implantado na escola, estando condicionado ou induzido pelo mesmo. Por isso, os PPP se tornaram importantes para esta análise.

Desta forma, discorreremos a seguir sobre a concepção de escola, sociedade e ser humano presente nos PPP de 2010 e 2015. Para isso, é importante observarmos as influências que o Sistema de Apostilamento produziu, pois, ao ser assumido fortemente pelos educadores, gerou mudanças significativas no PPP da escola. Destacamos que, com essa interferência, houve um desmonte do PPP de 2010 para o de 2015, que segue uma organização escolar e curricular aliada aos objetivos formativos delegados pelo capital através desse sistema de ensino.

a) Concepção de escola

O PPP de 2010, ao descrever a concepção de escola, destaca os aspectos das relações intrínsecas a ela, compreendendo-a como um produto da sociedade, determinada pela atualidade política, econômica e social. É nesse contexto que:

A escola é vista como uma instituição social, por isso, não pode ser pensada como se existissem autonomia e interdependência da realidade histórico-social da qual é parte. Não pode ser pensada como se estivesse isolada por uma ilha do conjunto das demais práticas sociais, mesmo quando os saberes transmitidos são vagos, abstratos, assumindo a aparência de independência ante os condicionantes sociais. Ao contrário, a escola é parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a totalidade social. Perceber a escola como produto das atividades historicamente condicionadas dos homens implica reconhecer que ela pode ser transformada. Significa, ainda, que agir dentro da escola, modificar as atuais práticas pedagógicas é contribuir simultaneamente tanto para a transformação da escola quanto da sociedade (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 18).

Ao reconhecer a escola como produto histórico, isso indica a possibilidade de poder transformá-la para que atenda à demanda da classe trabalhadora, que é a formação para a emancipação humana. Esse aspecto requer, ao mesmo tempo, que se socialize o conhecimento historicamente acumulado e que se situe o ser humano em seu momento histórico, evidenciando as contradições existentes nessa sociedade. Isso porque, a compreensão contida no PPP de 2010, reconhece que:

Concretamente a escola desempenha um papel preponderante no sentido de conservação da estrutura social vigente, ainda que, como foi assinalado, seu papel não se restrinja a isso. A escola, em verdade, desempenha um importante papel no sentido de formar a força do trabalho, ratificar as desigualdades sociais, inculcar a ideologia dominante, ou seja, no sentido de difundir crenças, ideias, valores, compatíveis com a ordem social estabelecida. Se a escola reproduz a força do trabalho, ela, ao mesmo tempo, propicia o aumento da competência técnica e teórica do trabalhador; se a escola difunde a ideologia dominante, ela, ao mesmo tempo, socializa o saber e propicia a quem o recebe compreender de maneira menos mística e mágica a natureza e sociedade [...] portanto, o papel da escola é preparar o homem para a vida, para o trabalho, para o mercado de trabalho, ou seja, é maneira mais adequada de a escola contribuir para situar o homem em seu tempo (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 18).

Além das questões expostas sobre o papel da escola no atual modo de produção e de sociabilidade capitalista, o PPP de 2010 versa ainda que a escola é um espaço de transmissão - de maneira sistemática, lógica, coerente - de conhecimentos (científicos, tecnológicos, filosóficos, culturais) acumulados historicamente pela humanidade.

Ao reconhecer a escola como uma instituição produzida pelos seres humanos, devido à necessidade de transmissão de conhecimentos, ideologias e valores de uma determinada sociedade, dá margem para pensar que a escola é passível de ser transformada, de ser diferente nos objetivos, forma, currículo, avaliação, gestão, entre outros.

No registro do PPP de 2015, de forma sintética, reconhece-se a escola como um:

Espaço de produção e socialização de saberes, que leva em conta as dimensões da formação humana, onde o conhecimento é compartilhado e sistematizado, tendo a tarefa de formar seres humanos com consciência de seus direitos e deveres. Ao se capacitar para a convivência participativa na escola, participa-se de um processo de aprendizagem que também ensina como

participar do restante da vida social. Local de apropriação de conhecimentos científicos, construídos historicamente pela humanidade. A escola também deve ser um local de produção de conhecimento que faz a mediação entre conhecimento científico e conhecimento do mundo e da vida (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015, p. 19).

Percebemos que a concepção de escola apresentada nesse PPP reduz a escola ao local de transmissão e produção de conhecimento, isolando-a das relações sociais nas quais está inserida. Esse aspecto implica na formulação dos objetivos, da avaliação, do formato das escolas e dos conteúdos. Além disso, impossibilita os educadores, os alunos e a comunidade de intervirem nela, rumando sua transformação articulada com um projeto de futuro, de transformação radical das formas de produção da vida, de socialização dos resultados do trabalho humano e de convivência social.

b) Concepção de ser humano

O ser humano, do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, foi se constituindo e se produzindo enquanto humano histórica e socialmente. E nisso, a relação homem-homem e homem-natureza exerce um papel fundamental, destacando-se o trabalho como fundante e constituinte do humano. Em outras palavras, o ser humano é resultado das relações sociais e da intervenção através do trabalho na natureza. A concepção de ser humano presente no PPP de 2010 segue essa perspectiva, compreendendo o homem como:

[...] ser inserido dentro da sociedade, que se desenvolve ao longo da história da humanidade, construindo a sua história coletivamente. O homem está conectado com a natureza, onde ele objetiva sua essência humana ao transformar os objetos da natureza. [...] Ele é sujeito por vocação o que lhe permite ultrapassar os limites do tempo e se lançar num domínio que lhe é exclusivo: construir sua história e sua cultura. Como um ser ou práxis ele emerge da natureza para transformá-lo. Pela sua capacidade de discernimento ele é impulsionado a tornar consciência de sua temporariedade e de sua transcendência.

No processo de sobrevivência o homem se apropria de um número cada vez mais elevado de objetos da natureza. A transformação do mundo através do trabalho tem por resultado o seu desenvolvimento interior, na transformação das condições materiais de existência, que se realizam naturalmente a cada geração, os homens transformam-se também a si mesmos de modo a atualizar suas relações estabelecidas com a natureza e entre si adequando as novas condições históricas (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 18).

Como se evidencia, o PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010) sustenta que o ser humano histórico produz história e cultura ao transformar a natureza através do trabalho. Esse processo de desenvolvimento ontológico produzido pela relação dialética de intervenção na natureza provoca modificações biológicas que permitem desenvolver as características humanas necessárias ao trabalho. Neste sentido, conforme destacamos no 2º capítulo, é que se afirma o trabalho como fundante do ser humano.

Já no PPP de 2015:

O ser humano é considerado como uma pessoa situada no mundo. É único, quer em sua vida interior, quer em suas percepções e avaliação do mundo. É considerado em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015, p. 17).

Esses aspectos mencionados pelo PPP de 2015 tratam o ser humano mediante uma relação individualista, ao se referir a ele como “uma pessoa situada no mundo”, além de inferir que ele se encontra “em processo contínuo de descobertas de seu próprio ser”, deixando entender que não há relações sociais, econômicas e políticas que possam influenciar esse processo de desenvolvimento humano. Ou seja, essa concepção de ser humano não considera as contradições presentes em uma sociedade de classes, tampouco a relação com a produção da existência através do trabalho.

c) Concepção de sociedade

O PPP de 2010 afirma que a sociedade é resultado de uma construção histórica, a partir da relação dialética entre o sujeito-objeto, na

qual a contradição é o movimento que permite os processos de transformações e transições. Nessa perspectiva:

Os seres humanos vivem socialmente uma interdependência entre si e com a natureza. As pessoas se relacionam entre si, essas relações constituem relações sociais de produção e reprodução da vida. A sociedade está em constante movimento provocado pelas contradições nela existente. O ser humano ao modificar a natureza modifica a si, nas relações com a natureza e com a sociedade [...] a sociedade não é um objeto estagnado, sem mudança. Ao contrário, é um processo em constante modificação e transição. Sendo composta por valores, a sociedade está à mercê, durante sua existência, de uma possível degradação, chegando a um certo ponto a sofrer um momento de transição. Não se pode imaginar uma sociedade estática, ela por si já está em movimento, carregada de contradições, provindas das relações sociais, que a fazem evoluir. A evolução/transformação da sociedade se define por fatores íntimos as relações humanas e da natureza (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 17).

Portanto, a sociedade é constituída por valores, crenças, culturas e ideologias resultantes e determinadas pelas relações sociais e de produção em um dado período histórico. Essas relações estão permeadas de contradições que permitem a transformação e a transição para outro modo de produção e reprodução da vida.

Tal concepção, trazida no PPP de 2010, está embasada na teoria marxista, que concebe a sociedade constituída a partir das relações de produção, de modo que, a forma de organização social, está intrinsecamente ligada ao sistema produtivo, determinando os aspectos políticos, econômicos e sociais.

A compreensão de sociedade descrita no PPP de 2015 apresenta, de forma sucinta, os valores e as ideologias de uma organização pautada na igualdade e na liberdade de expressão, constituindo, dessa forma, a identidade de um povo. Nesses termos, essa sociedade representa um:

ambiente no qual o indivíduo está integrado, produzindo e reproduzindo relações sociais. É um espaço de interação humana no qual se reflete a maneira de ser, agir e pensar de um povo. Local

onde se deve primar pela solidariedade, fraternidade, justiça, igualdade de direitos e liberdades de expressão (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015, p. 13).

Os princípios presentes nesse modo de conceber a sociedade têm um forte cunho idealista – advindo do liberalismo burguês e conservador da Revolução Francesa –, especialmente por afirmarem a necessidade de se primar pela solidariedade, fraternidade, justiça, igualdade de direitos e liberdade de expressão. A realidade e a história (sobretudo a vivida pela França) nos mostrou que defender as ideias liberais burguesas não passa de uma forma de conservar a organização social e produtiva nos moldes da sociedade capitalista. O sistema em vigência já nos deu provas da impossibilidade de efetivar as ideias liberais de igualdade, liberdade e fraternidade sem mudarmos o modelo social, político e econômico, que produz a desigualdade e impede, justamente, a liberdade e a fraternidade.

Percebemos ser de fundamental importância identificar a concepção de escola, de sociedade e de ser humano expressa nos PPP, uma vez que essas definições são essenciais para se pensar nas ações práticas da escola, sobretudo para definir os objetivos, a avaliação, a forma e os conteúdos. É a partir da concepção que se indica a necessidade ou não da auto-organização dos educandos, do trabalho na escola articulado com o ensino, da gestão democrática, da participação da comunidade na escola, da construção do planejamento coletivo, entre outros.

4.2.2 Objetivos/avaliação

Objetivos/avaliação é um dos pontos centrais na diferenciação entre os distintos e antagônicos projetos de educação. E não é suficiente analisarmos apenas o que propõem como objetivos e avaliação, mas como propõem atingir cada objetivo e como organizam a avaliação. Torna-se necessário afirmar isso porque os reais objetivos que o capital exige da escola não são ditos claramente. Essa questão é perceptível quando analisamos os PPP (de 2010 e 2015), pois ambos propõem os mesmos objetivos:

A proposta é garantir o acesso ao conhecimento emancipado e de qualidade, buscando a formação integral dos educandos, valorizando sua potencialidade de modo a torná-los cidadãos conscientes, críticos, participativos e

transformadores da sociedade em que vivem. Também tornar a escola, um espaço democrático, integrando toda a comunidade escolar, visando à melhoria do rendimento escolar do educando, garantindo o acesso e permanência a um ensino de qualidade (...) Promover a participação de todos os sujeitos do processo educativo: professores, direção, equipe pedagógica, pais, alunos, funcionários e outros para construir uma visão global da realidade e dos compromissos coletivos; Despertar no coletivo escolar o compromisso de desenvolver mediações práticas que tenham a mesma intencionalidade; Formar alunos sensíveis e comprometidos com as questões sociais para que sejam cidadãos atuantes, solidários e capazes de interferir e transformar a realidade; Garantir o ingresso, permanência e sucesso do aluno na escola; Promover a inclusão social respeitando as diferenças individuais, a pluralidade cultural e racial dos alunos; Buscar excelência no processo ensino aprendizagem através de novas práticas pedagógicas; Assegurar a todos o direito à apropriação do conhecimento historicamente produzido; Combater a evasão escolar e diminuir o índice de repetência (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 04, e EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015, p. 04).

Para que esses objetivos sejam atingidos, é necessário que estejam articulados com processos permanentes de avaliação, e que a forma e os conteúdos escolares estejam de acordo com os mesmos. Com uma forma escolar seriada, autoritária, sem existência da auto-organização e participação dos educandos, com a ausência do trabalho material (vivo, real e socialmente necessário), com a fragmentação do conhecimento dividido em apostilas, jamais atingirão os objetivos citados acima.

Isso nos faz acreditar na afirmação de Mészáros (2005), de que os objetivos principais da escola capitalista são fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva e gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes. Ou seja, seu objetivo é formar trabalhadores para servir ao mercado de trabalho (industrial, principalmente), sob o modo de produção capitalista (para isso, a preparação do corpo, a concentração, a disciplina, etc.), e inculcar a ideologia burguesa fundamental para a produção de consenso e

manutenção da ordem (social, econômica, política e produtiva) vigente. E para que esses objetivos delegados pelo capital às escolas sejam atingidos, o Sistema de Apostilamento da SEFE se torna fundamental, pois representa uma fonte segura ao capital, com o fim de atingir suas expectativas de formação de trabalhadores.

Por outro lado, os objetivos da educação escolar defendidos na Proposta de Educação do MST (claramente expostos nos materiais sobre a educação produzidos pelo movimento, principalmente no Caderno de Educação nº 08, Princípios da Educação do MST), em síntese, são os seguintes: a) contribuir com o processo de formação humana em suas várias dimensões e com o processo de emancipação da classe; b) construir e socializar o conhecimento historicamente produzido; c) proporcionar a alfabetização e a escolarização; d) proporcionar que os alunos apreendam a se organizar, a tomar decisões, a executar, a avaliar; c) despertar nos alunos a curiosidade e a pesquisa; e) formar lutadores e construtores do futuro; f) formar sujeito críticos, participativos e militantes da transformação social.

Ou seja, de um lado, o Sistema de Apostilamento (centrado nos objetivos de formação exigidos pelo capital) propõe um sistema de educação escolar para a formação de trabalhadores para serem explorados/alienados pelo capital e transmitir/inculcar a ideologia e os valores burgueses, a acomodação social, contribuindo na produção de consenso e da hegemonia capitalista, enquanto que a Proposta de Educação do MST se dispõe a formar lutadores contra a ordem capitalista, na busca da transformação radical e na construção de uma sociedade sem classes, sem estado e sem exploração, ou, nas palavras de Mészáros (2005), autodeterminada/autogerida por produtores livres associados.

Outra questão que colocam ambas as propostas em antagonismo é a avaliação. Os PPP (de 2010 e 2015) propõem os mesmos procedimentos de avaliação, a saber:

A avaliação é um processo constante, participativo e democrático, sendo assim deve abranger todos os momentos do processo educativo, desde os seus sujeitos (educandos, educadores, direção, auxiliar técnico pedagógico, comunidade); dentro de cada espaço de discussão (grupos de atividades, conselhos de classes, assembleias de turmas, de educadores, da escola); permitindo que todos possam ser avaliados, se auto-avaliar e se avaliar entre si. A avaliação tem como objetivo principal dar elementos para que todos os envolvidos na

escola possam superar suas dificuldades e melhorar seu desempenho, por isto, não deve ter um caráter punitivo, mas ser encarada como algo positivo e necessário para a qualificação do processo educativo (...) um processo amplo que abrange todas as ações pedagógicas desenvolvidas, assim como todos os sujeitos envolvidos. Portanto, deve estar claro para o educador que ele também é parte integrante do processo avaliativo uma vez que foi o responsável pela mediação no processo ensino-aprendizagem. Logo, quando se lança o olhar para avaliar alguém ou alguma ação no âmbito da instituição escolar, lança-se também o olhar sobre si próprio. Ao avaliar deve-se ter em mente o processo como um todo, bem como aquele a quem se está avaliando (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015, p. 24, e EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, p. 32).

Ou seja, ambos propõem um processo de avaliação ampla, sistemática, participativa, processual, diagnóstica, que envolve alunos e professores visando à melhoria do processo de ensino e a formação humana. Além disso, os dois PPP sugerem a elaboração de pareceres descritivos, fundamentais para garantir o registro do processo de aprendizagem de cada aluno, não se prendendo puramente à nota adquirida em provas.

A Proposta de Educação do MST, registrada no Dossiê MST e Escola (2005, p. 64), propõe uma avaliação ampla, em todas as atividades desenvolvidas e vivenciadas na escola: o trabalho; a aprendizagem e o ensino dos conhecimentos; o relacionamento entre os alunos; a disciplina; a vivência social e comunitária; o estudo; a solidariedade; o interesse; a disponibilidade. Todos esses aspectos da avaliação não se referem apenas aos alunos, mas a todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, professores, gestores e demais trabalhadores da escola.

Outro aspecto defendido nessa proposta é que a avaliação precisa ocorrer de forma permanente através da observação e do registro por parte dos professores e alunos. Pois a forma de avaliação deve ser coletiva e participativa, com o envolvimento dos alunos, professores, orientadores pedagógicos, gestores e comunidade. Assim, os procedimentos de avaliação precisam estar articulados estreitamente aos objetivos que se pretendem alcançar, para que se possa observar se os objetivos propostos estão sendo atingidos ou não. Neste sentido, a avaliação não apresenta um caráter punitivo e de medir apenas a aprendizagem atingida pelos alunos

simplesmente utilizando provas, como ocorre na escola tradicional capitalista.

No entanto, no processo de ensino do SEFE, através de seu sistema de ensino apostilado, encontramos uma orientação de avaliação diferente daquela que consta no PPP citado acima. Apresentamos no 3º capítulo que o SEFE impõe um sistema de avaliação que coloca os alunos, os professores, as escolas e as redes municipais de educação em permanente competição/concorrência (dado ao ranqueamento) entre todos, basicamente focados em duas disciplinas: Português e Matemática.

A implicação prática, quando se avaliam apenas algumas disciplinas, é que grande parte do esforço e do tempo no processo de ensino é destinado às disciplinas que serão avaliadas, menosprezando, assim, as demais disciplinas, e logo, parte do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Ao direcionar o processo de avaliação escolar em apenas duas disciplinas (Português e Matemática), conseqüentemente a escola passa a dar ênfase à leitura, à escrita e a aprender cálculos matemáticos, secundarizando aspectos importantes do processo de formação humana, os quais a escola deveria garantir, tais como: a história, a luta, a organização social e da produção da existência, as ciências humanas com as questões filosóficas, sociológicas, de relações humanas e de compreensão do meio ao qual vivemos, assim como o desenvolvimento artístico, cultural, intelectual e corporal.

O que defendemos é que a avaliação, através do Sistema de Apostilamento, caracteriza-se como um processo autoritário, exatamente por ser imposto por uma empresa, subordinando ou induzindo os professores ao que propõe a apostila. Desta forma, os professores perdem a possibilidade de escolher ou definir os instrumentos de avaliação que julgarem mais adequados, para atingir a aprendizagem e aperfeiçoar os planejamentos e as ações pedagógicas. Esse processo restringe-se a avaliar apenas os aspectos cognitivos em duas disciplinas (Português e Matemática), através das notas em provas, para gerar índices com a pretensa de medir a qualidade da educação.

4.2.3 Forma/conteúdo escolar

A Forma/conteúdo escolar está subordinada, moldada e condicionada aos objetivos/avaliação. Eis outra questão antagônica entre o Sistema de Apostilamento e a Proposta de Educação do MST.

A forma e o conteúdo são, usando um ditado popular, “duas faces da mesma moeda”, pois ambos estão em interação dialética, visto que,

enquanto a forma está condicionada ao conteúdo, do mesmo modo, como tratam Rosenthal e Straks (1960 *apud* FREITAS, 2002, p. 97), não existe um conteúdo que não se expresse estruturalmente em determinada forma. E diante da clareza da veracidade dessa afirmação, trataremos ambas conjuntamente. Desta forma, nos prendemos a discutir três questões: o trabalho, a organização curricular e a gestão escolar.

A questão do trabalho na Proposta de Educação do MST é entendida como um princípio educativo, dado o papel fundante na constituição do ser humano, por ser através dele que produzimos nossa existência e nos fazemos/tornamos humanos. A dimensão do trabalho no processo educativo é tão importante na proposta do movimento, que é impossível pensar o processo pedagógico de uma escola que se paute por ela, sem pensar na dimensão do trabalho. Isso porque esse processo, além de ser um princípio educativo, é uma das matrizes pedagógicas (juntamente com a cultura, a história, a luta e a organização coletiva) da educação do MST.

Conforme apresentado no 2º capítulo, na EEIF Nossa Senhora Aparecida, em período anterior à implementação do Sistema de Apostilamento, houve um momento quando o trabalho esteve presente no PPP da escola e em suas ações práticas, tornando-se um dos tempos educativos que, mesmo com limites (por ser um trabalho socialmente necessário, por estar ligado ao trabalho produtor da existência no assentamento ou à prática social mais ampla e por constituir relações intrínsecas com o ensino), desempenhou um papel fundamental no processo pedagógico.

Por outro lado, o Sistema de Apostilamento não reconhece a importância do trabalho no processo educativo. O processo proposto pelas apostilas (como apresentado no 3º capítulo) está centrado na sala de aula, em uma relação sujeito/objeto entre o professor e o aluno. Desta forma, as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula estão desvinculadas da prática social que acontece fora da sala de aula. E essa vinculação só será possível quando for articulada ao trabalho material. Em outras palavras, esse sistema de ensino, ao não propor a relação das ações pedagógicas da escola com o trabalho material (real, concreto), mantém e aprofunda a separação entre a teoria e a prática, focando exclusivamente no desenvolvimento cognitivo dos alunos, através de atividades e conteúdos dispersos, fragmentados e desconectados entre as disciplinas.

A ausência do trabalho material (socialmente útil, como princípio educativo) foi identificada em dois materiais estudados para este trabalho, o PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015) e as apostilas da SEFE. Ambos os documentos sequer mencionam a questão do trabalho, uma vez

que todo o processo educativo proposto neles está centrado em aula, em sala de aula. O sistema SEFE tem os conteúdos, as atividades, a metodologia e a avaliação pré-definidos em apostilas a serem seguidas a cada bimestre. Essa forma de condução do trabalho pedagógico não exige e nem possibilita a existência do trabalho (real, concreto e socialmente necessário) na escola, tampouco a relação do ensino com o trabalho.

Ao fazer isso, transforma as instituições formais de educação como um dos importantes instrumentos para garantir, nas palavras de Mészáros (2005, p. 44), o processo de interiorização (produzindo conformidade ou consenso) das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-las à sua aceitação passiva. Ainda segundo o autor húngaro, a educação, para produzir a insubordinação e a rebeldia, precisa descobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre outras coisas, a alienação.

Outro ponto a ser considerado em nossa análise diz respeito à organização curricular. Vejamos: a Proposta de Educação do MST expressa no PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010) da EEI Nossa Senhora Aparecida propõe a construção e socialização do conhecimento através da organização por áreas do conhecimento, por ciclos de formação e por tempos educativos, buscando a formação integral dos alunos, a interdisciplinaridade e a desfragmentação do conhecimento. Os conteúdos, nessa proposta, são pensados levando-se em consideração as questões da realidade e o conhecimento prévio dos alunos, de modo que os vemos como aspectos importantes para a definição do planejamento das ações pedagógicas (dos conteúdos, da metodologia, dos objetivos, da avaliação, da forma de organização e gestão escolar) da escola, e até mesmo, para a definição dos planos de aula.

Por outro lado, no Sistema de Apostilamento da SEFE, encontramos uma visível fragmentação do conhecimento dada a rígida divisão em disciplinas, que causa um distanciamento das questões que compõem a realidade. Assim, os conteúdos organizados nas apostilas estão divididos em disciplinas com “orientação” (imposição) de como trabalhar. Até mesmo a formação dos educadores é fragmentada e individualizada por disciplinas, fazendo com que os professores de cada disciplina sejam obrigados a dar conta de uma determinada porção de conteúdo (definido pela empresa sem a sua participação ou consulta) em cada período (bimestre). As chamadas “visitas técnicas” realizadas pela SEFE bimestralmente ocorrem exatamente para conferir e avaliar o andamento do trabalho do professor, isto é, para ver se ele está ou não cumprindo com a execução do que lhe é exigido e programado nas apostilas para cada disciplina, para cada período (bimestre) anual.

O terceiro ponto considerado em nossa análise diz respeito à gestão escolar. Na Proposta de Educação do MST, há uma defesa incondicional da gestão democrática com a efetiva participação organizada dos coletivos no planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico. Desta forma, na prática educativa, torna-se necessária a participação dos professores, dos alunos e da comunidade. Destaca-se, pela necessidade da auto-organização dos estudantes, um elemento da Pedagogia Socialista presente na proposta do movimento, que possibilita a participação real, verdadeira e organizada dos estudantes nas questões pedagógicas e organizativas da escola. Sem a organização e a participação dos educandos (conforme tratado no 2º capítulo), é impossível a existência de uma gestão democrática, posto que esta só se efetiva com a participação de todos os sujeitos implicados com a escola, entre eles, os educandos.

A partir da implementação do Sistema de Apostilamento, retiraram-se do PPP (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015) os elementos que tratam da auto-organização e participação dos educandos no processo educativo, mesmo mantendo a defesa da gestão democrática. Além disso, os conteúdos, a metodologia de ensino e a avaliação (atividades tipicamente dos professores), a partir da implementação desse sistema, passaram a ser definidos pelas empresas, com a efetiva concordância (e contribuição na implementação) da Secretaria de Educação do município.

Diante desse quadro, onde a escola se encontra subordinada política e pedagogicamente a uma empresa (que está vinculada aos interesses e à lógica mercadológica), sem a efetiva participação dos estudantes, dos professores e da comunidade, é possível afirmarmos que a escola é gestada e organizada autoritariamente.

Em tentativa de síntese, apresentamos um quadro, para didaticamente percebermos as diferenças na concepção de escola, de sociedade e de ser humano, no conteúdo e na forma escolar, nos objetivos e na avaliação escolar, que colocam o Sistema de Apostilamento em relação antagônica à Proposta de Educação do MST.

Quadro 2 - Sistema de Apostilamento X Proposta de Educação do MST.

Questões	Sistema de Apostilamento	Proposta de Educação do MST
Concepção de escola	Um espaço de socialização de saberes, de formação humana, apreensão e produção de conhecimentos. Ignora a escola como uma produção social, portanto, criada pelos humanos, cujo objetivo principal é a manutenção da ordem de uma determinada sociedade, a formação de seres humanos para o trabalho e a inculcação da ideologia dominante (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015).	Uma instituição social, produzida socialmente, portanto, não autônoma, neutra e independente da realidade histórica e social onde está inserida, pois não é uma ilha isolada das demais práticas sociais de uma determinada realidade (política, social, cultural e econômica). É parte integrante e inseparável dos fenômenos que compõem uma totalidade social (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010).
Concepção de sociedade.	Ambiente onde o indivíduo está integrado, produzindo e reproduzindo relações sociais. Um espaço de interação humana que reflete a maneira de ser, de agir e de pensar de um determinado povo. Um local que deve primar pela solidariedade, fraternidade, justiça, igualdade de direitos e liberdade de expressão (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015).	Local onde os seres humanos vivem socialmente em uma relação de interdependência. Essas relações constituem relações sociais de produção e reprodução da vida, local em permanente transformação e modificação (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010).
Concepção de ser humano	Uma pessoa situada no mundo, um ser único em sua vida interior e em suas percepções e avaliações do mundo. O mesmo se encontra em um processo contínuo de descoberta de seu próprio ser (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015).	Histórico e resultado das relações sociais. Que produz a história coletivamente, que se desenvolveu ao longo da história conectada com a natureza, transformando-a, produzindo a existência e objetivando sua essência humana (EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010).

Forma Escolar	A gestão escolar acontece de forma hierárquica e autoritária. Organização curricular seriada, centrada na sala de aula através de disciplinas. Ausência do trabalho material (socialmente útil).	Baseada na auto-organização e participação dos coletivos, forte participação dos educandos e da comunidade na gestão escolar. Organizada em ciclos de formação, em tempos educativos e em áreas do conhecimento.
Conteúdo Escolar	Definido por empresas e transmitido pelo professor por intermédio de apostilas. Conteúdo fragmentado e baseado nos PNCs, com ênfase em Português e Matemática e no treinamento para responder as provas das avaliações do SAEB.	Definido levando em consideração as questões da realidade e socialização do conhecimento historicamente construído, a fim de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e teórico.
Objetivos da escola	Formar trabalhadores (disciplina, corpo, comportamento) úteis a serem explorados pelo capital; transmissão de ideologia e valores úteis à manutenção e submissão ao sistema capitalista.	Formação integral, omnilateral, nas várias dimensões do ser humano; formar lutadores e construtores do futuro; contribuir com a transformação social e emancipação da classe.
Avaliação escolar	Autoritária por ser elaborada e imposta (ou induzida) por empresas sem a participação dos professores, parcial (focada no cognitivo em duas disciplinas apenas), visando apenas atingir índices através de notas em provas, na tentativa de medir a qualidade da educação. Produz ranqueamento e competição entre os alunos, as escolas e as redes de ensino.	Um processo de avaliação em todos os aspectos e atividades desenvolvidas e/ou vivenciadas na escola (não apenas o cognitivo). Envolve a participação de todos os sujeitos no avaliar e ser avaliado. Visa aprimorar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na busca de atingir os objetivos formativos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos seguintes documentos: EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010; EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015; SEFE, 2015a; SEFE, 2015b SEFE, 2015c; MST, 2005.

Vemos que o Sistema de Apostilamento incidu tão fortemente na EEIF Nossa Senhora Aparecida (na forma/conteúdo e nos objetivos/avaliação), a ponto de alterar significativamente o PPP,

sobretudo nas questões que tratam acerca da concepção de escola, de sociedade e de ser humano que buscamos tratar neste trabalho. Além de retirar elementos que tratavam sobre a Proposta de Educação do MST como, por exemplo, os princípios pedagógicos e filosóficos.

As questões elencadas neste capítulo vieram no sentido de apresentar mais elementos a fim de que possamos identificar as questões que colocam em antagonismo as duas propostas de educação. Ambas estão articuladas com distintos e antagônicos projetos de educação, de sociedade e de formação humana. Pois, de um lado, o Sistema de Apostilamento se coloca enquanto uma das estratégias do capital para a implementação de seu projeto de educação para que a escola contribua na perspectiva de manutenção e desenvolvimento do sistema político, econômico e social em vigor. Por outro lado, a Proposta de Educação do MST está localizada na perspectiva de contribuir com o processo de formação humana integral, tendo como horizonte (projeto histórico) a transformação radical na produção da existência e na construção de outra ordem social sem a exploração do trabalho e sem a divisão da sociedade em classes.

Assim, as questões elencadas neste capítulo, além daquelas discutidas nos capítulos anteriores, levam-nos a afirmar que o Sistema de Apostilamento apresenta-se na EEIF Nossa Senhora Aparecida como uma das estratégias de intervenção do capital na educação escolar, representando uma ofensiva contra a Proposta de Educação do MST.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais deste nosso esforço de análise, sem pretensão de esgotarmos o assunto, vemos como necessário recuperar e reafirmar alguns dos aspectos que expomos nesta pesquisa, compreendendo que eles são de fundamental importância para os indicativos que esses estudos revelam.

Constatamos que o Sistema de Apostilamento implementado no município de Passos Maia é parte de uma totalidade que compõe a atualidade da educação brasileira, portanto, da lógica de mercantilização e privatização da educação pública. Esse sistema orquestrado pelo capital define o papel da educação escolar, inferindo no PNE (2014-2024), na BNCC e na reforma do Ensino Médio, criando leis aliadas aos seus interesses. O controle desses procedimentos está na avaliação da qualidade da educação a partir de índices como o IDEB, o SAEB, entre outros, exigidos pelos organismos internacionais.

Compreendemos que, ao definir o papel da educação escolar para a formação da força de trabalho, o sistema capitalista utiliza-se do Estado criando formas de controle dos municípios através da liberação de verbas federais de acordo com os índices que medem a qualidade da educação. Desta forma, o sistema apostilado das empresas privadas passa a ser essencial nessa busca pela produtividade escolar, pois é nele que os municípios, assim como acontece com Passos Maia, divisam a possibilidade de alcançar as metas previstas para a educação. Em outras palavras, o Sistema de Apostilamento está atrelado a uma agenda de demandas formativas do capital, que detém as tarefas de formação e controle sobre o ensino-aprendizado.

Nessa perspectiva de análise, considerando os estudos bibliográficos e a pesquisa de campo, pontuamos a preocupação ao perceber que tanto o poder público municipal quanto alguns educadores defendem e elogiam o Sistema de Apostilamento. Isso porque constatamos que esse sistema infringe direitos básicos dos estudantes em dispor de uma formação integral, bem como os direitos à autonomia intelectual dos educadores. No entanto, é direito de todos terem acesso a uma educação pública gratuita e de qualidade. Portanto, a defesa desse sistema advém da falta de compreensão da essência da concepção de educação involucrada a ele ou do alinhamento a essa concepção.

Quanto ao direito a uma formação integral, destacamos que o Sistema de Apostilamento está pautado por uma proposta de educação baseada no instrucionismo, portanto, alienante, não crítica, domesticadora, autoritária, de preparação para o trabalho simples a ser

explorado pelo capital ou para ampliar o exército de reserva. Por essa razão, ele desconsidera a importância da formação humana em suas várias dimensões: cognitivas, psíquicas, corporais, que vão ao encontro de uma educação emancipadora.

Outro aspecto necessário em ser destacado é que nosso estudo levou a compreender que o Sistema de Apostilamento provoca a individualização do trabalho pedagógico dos docentes e a individualização da aprendizagem do aluno. Isso porque nas apostilas encontram-se aulas prontas/planejadas, de forma que compete ao professor implementá-la, ao “ritmo” imposto pelo manual, sem haver a necessidade e a possibilidade da organização, da discussão e do planejamento coletivo dos educadores. Desta forma, esse Sistema é uma ofensiva a capacidade organizativa e da gestão democrática do processo educativo, ou seja, ataca na questão fundamental do trabalho docente. Aos alunos cabe seguir e responder as orientações/imposições presentes em suas apostilas. Assim, esse Sistema provoca a retirada da autonomia dos docentes além de impor aos professores a responsabilização pelos “maus resultados”. Como apresentado no 3º capítulo, as apostilas detalham minuciosamente o objetivo e a avaliação, o conteúdo e a metodologia, simplificando o trabalho dos educadores e reduzindo-os a um executor de tarefas. Mesmo que, como trata Nicoletti (2009, p. 80), o professor queira enriquecer o seu trabalho com atividades diferenciadas, isso não é possível, pois compete a ele cumprir os conteúdos e as atividades nos prazos determinados pelo sistema.

Esse controle é realizado a partir de esquemas rígidos de divisão de aulas e do planejamento que compartimentam o tempo, dando ênfase apenas aos conhecimentos que cairão nas provas de avaliação da educação. Com isso, o Sistema de Apostilamento retira a essência do que é ser professor, principalmente por este perder a autonomia de pensar, de planejar, de decidir, de avaliar, de estudar e de realizar o trabalho coletivo/cooperado.

Assim, se constitui um verdadeiro processo de disciplinamento dos professores através das formações, das visitas técnicas e das avaliações. Para tanto, concordamos com Giacomini (2013) que o sistema de ensino, como o da SEFE, passa a ser uma estratégia de governar os professores.

Aliado ao processo de “governamento” há o que Freitas denomina de responsabilização dos professores sobre os resultados negativos, isso porque, segundo este autor, pela responsabilização dos professores, cria uma lógica em que o professor e a escola são responsáveis pelo desempenho dos alunos, buscando encontrar culpados para os problemas da educação (FREITAS, 2012, p. 08)

O procedimento de responsabilização ocorre pressionando a escola através do sistema de avaliação. Em Freitas (2014), encontramos diversas consequências negativas que a responsabilização dos professores causa à educação, daremos ênfase aos seguintes aspectos: a) o **estreitamento curricular**: as avaliações dirigem a atenção privilegiada dos professores, administradores e estudantes à leitura e à matemática (por ser o que cai nas provas), deixando os demais aspectos formativos de fora; b) **a competição entre os profissionais e as escolas**: esse processo é alimentado por premiações que elegem os “melhores” projetos, visto que as competições diminuem as possibilidades de colaboração entre estes; c) **a pressão** sobre o desempenho dos alunos e a preparação para os testes; d) as **fraudes nas provas**: devido à pressão, chega-se à fraude, multiplicam-se os casos de ajuda do próprio professor durante a realização dos exames, quando não ocorre a simples alteração da nota obtida pelo aluno em exames; e) a **precarização da formação do professor**: pois os sistemas de apostilamento contribuem para que o docente fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica; f) **a destruição moral do professor e do aluno**: devido às pressões sobre o professor, que o obrigam a segregar os alunos que estão na ponta dos desempenhos (mais altos e mais baixos) e concentrar-se no centro. Essas consequências, reafirma Freitas (2014), “resultam em um ataque frontal ao protagonismo dos professores na sala de aula, nas escolas e na própria condução da escola pública. Submetendo o magistério a um controle refinado” (FREITAS, 2014, p. 09).

As constatações elencadas neste estudo dão conta de percebermos que a implementação de sistemas de ensino de empresas privadas, como é o caso do Sistema de Apostilamento, na educação pública fere o direito dos trabalhadores terem educação pública, de qualidade, crítica, omnilateral e emancipadora. Essa afirmação se torna evidente na apostila “manual do professor”, que diz estar referendado na teoria histórico-crítica apenas por questão de marketing buscando o convencimento das redes de ensino e dos professores, que é uma proposta de educação reacionária. Isso ficou explícito quando tratamos que a forma/conteúdo e os objetivos educacionais/avaliação estão articulados aos interesses formativos convenientes ao modo de produção capitalista portando, prisma pelo controle, disciplinamento, desintelectualização do professor, limita o estudo e a aprendizagem do aluno ao que está contido no material (apostila) disponibilizado pela SEFE, limita auto-organização e participação dos estudantes no processo educativo; e, individualiza o trabalho docente e a aprendizagem do aluno.

Em síntese, o sistema de Apostilamento está aliado ao projeto de mercantilização e privatização da educação pública, que causa a retirada dos escassos recursos públicos da educação para ser destinado a empresas capitalistas fiéis à sua classe, assim como terceiriza a responsabilidade da parte pedagógica, de gestão e de formação dos educadores do setor público para o privado, proporcionando um processo pedagógico focado em uma visão de formação humana unilateral, parcial, alienado, domesticado para aceitar as condições de vida que lhe são impostas. A implementação deste sistema em 2013 na EEI Nossa Senhora Aparecida, sem resistências por parte da comunidade escolar, rompeu com o processo educativo baseado na Proposta de Educação do MST, que vinha sendo desenvolvido na Escola. Assim, eliminou-se a auto-organização dos educandos, os tempos educativos, a avaliação com a participação dos alunos e realizou-se, sem a participação da comunidade escolar, alterações radicais no PPP da Escola, eliminando a Proposta de Educação do MST também do PPP e impondo a professores e alunos o “pacote” oferecido por empresas mediante contrato e pagamento por parte da Prefeitura Municipal.

Por fim, torna necessário reafirmar que na sociedade capitalista em que vivemos, cindida entre trabalhadores e capitalistas, se faz necessário a subordinação dos trabalhadores ao capital. Nesse processo, o capital percebeu na educação uma ferramenta importante para a formação dos trabalhadores subordinados e qualificados para servirem o mercado capitalista e para inculcar a ideologia e valores conveniente a manutenção do status quo. Esse tipo de formação, que objetiva formar um ser humano funcional ao capital, está evidenciada no Sistema de Apostilamento.

Do lado da classe trabalhadora interessa transformar essa organização social e construir a sociedade do trabalho, que na opinião de Mészáros (2007), seria uma sociedade de trabalhadores livres associados. Para a construção desta forma de organização social, econômica e sem exploração do trabalho a educação precisa estar em uma perspectiva emancipadora, formadora de seres humanos conscientemente, desenvolvido nas várias dimensões humanas, lutadores e construtores do futuro. É nesta perspectiva que se localiza a Proposta de Educação do MST.

Dito de outra forma, o Sistema de Apostilamento é parte da lógica e das estratégias de mercado, que prevê a constituição do ser humano, da sociedade e da educação alinhada ao projeto capitalista e a Proposta de Educação do MST está comprometida com os interesses da classe trabalhadora, neste sentido objetiva a formação do ser humano

emancipado. Portanto, ambos os projetos estão alicerçados em perspectivas societárias antagônicas.

Assim, identificamos que o Sistema de Apostilamento e a Proposta de Educação do MST estão alicerçados em perspectiva distinta de classe. Pois, a partir de Marx (2008), o sistema capitalista é marcado pela divisão da sociedade em duas classes: Capitalistas detentores dos meios de produção e trabalhadores detentores apenas da força-de-trabalho. Nesta forma de organização social, os trabalhadores para produzirem a sua existência são obrigados a venderem sua força-de-trabalho aos capitalistas, que, em posse deste potencial e dos meios de produção, se mantém enquanto classe dominante. Essa questão de classe é, portanto, a questão principal que coloca ambos em perspectiva e relação antagônica.

Diante das diversas questões exposto neste trabalho, deparamo-nos com a necessidade de enquanto classe trabalhadora fazermos o enfrentamento. Para isso, indicamos como imprescindível a continuidade no debate buscando a compreensão do que significa a implementação do Sistema de Apostilamento, evidenciando, assim, as contradições presentes nele e apontando para as suas consequências na formação humana, nas questões trabalhistas e na autonomia do trabalho docente, nos gastos financeiros, entre outros tantos aspectos. Neste sentido, nosso estudo busca somar e contribuir com essa tarefa. Além disso, é urgente a continuidade na construção de experiências de educação na perspectiva emancipadora, pois essa é uma das formas mais eficientes de resistência e de luta de classe, frente à imposição feita pelo capital, da classe trabalhadora contra a classe capitalista.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública:** A aquisição de “sistemas de ensino” por Municípios Paulistas. Educação e Sociedade. Vol. 30 nº 108. Campinas: CEDES, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009> Acessado em 20/03/2016.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. **A Simbiose Entre as Prefeituras Paulistas e o Setor Privado:** Tendências e Implicações para a Política Educacional Local. Anais da 33 Reunião Anual da Anped, 2010. Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6812--Int.pdf>>.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. **As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional:** expressão de simbiose? Scielo, 2012/ Educ. Soc., Campinas. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a11v33n119.pdf>>. Acessado em 20/06/2016.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. **O IDEB:** limites e ilusões de uma política educacional. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400008&script=sci_abstract&tlng=pt> Acessado em 22/01/2016.

AMORIM, Ivanir Fernandes de. **Reflexões Críticas Sobre os Sistemas Apostilados de Ensino.** 2008, 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/UNESP, Araraquara, 2008. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1584.pdf>. Acessado em 08/07/2016.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez; Campinas, Unicamp, 1995.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no**

contexto do MST. 2007. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em:
<<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/TESE - MARIA NALVA>>. Acesso em: 03/02/2017.

AUED, Bernadete Wrublewski, VENDRAMINI, Célia Regina. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo.** São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012.

AURÉLIO. **Dicionário online.** Disponível em:
<<https://contas.tcu.gov.br/dicionario/home.asp>> . Acessado em 20 de fevereiro de 2017.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, Trabalho e emancipação humana:** um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST. 2008, 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91897/254667.pdf?sequence=1>>. Acesso em: fev. 2016.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Pátria educadora:** A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Versão preliminar, Brasília, 22 de abril de 2015. 29 p. Disponível em:
<<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4027002.pdf>>. Acessado em 03/03/2016.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005/2014. Brasília: 2014. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acessado em 03/03/2016.

BRASIL. Presidência da República. **Parcerias público-privadas Lei Nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.** Disponível em:
<<http://www.anabb.org.br/novosite/download/leipp.pdf>>. Acessado em: 31/08/2017.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: 1995.

Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf/@@download/file/Plano%20diretor%20da%20reforma%20do%20aparelho%20do%20estado%20-%201995.pdf>>. Acessado em 08/04 2016.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Revista do Serviço Público, 47(1) janeiro-abril, 1996.

Disponível em:

<<http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>>. Acessado em 08/03/2016.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R.S. & SCHWAAB, B. **A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos**. In: Gorgen, S. & STEDILE, J. P. (orgs.). Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária. Petrópolis: Vozes, 1991.

CAIN, Alessandra Aparecida. **A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino**: estudo de caso. São Paulo: UNESP, 2014.

CARMAGNANI, Ana Maria G. **Ensino apostilado e a venda de novas ilusões**. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1999.

CASTRO, Ramón Peña. **Escola e mercado**: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. Revista Perspectiva, 2004, v. 22, n.1. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10084/9309>> Acessado em 22/04/2016.

CHEROBIN, Fabiana Fátima. **O Ensino de História na Escola Nossa Senhora Aparecida, no Assentamento Zumbi dos Palmares SC**: o vivido e o ensinado (1995- 2010). 2012. 60p. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em

<<http://xa.yimg.com/kq/groups/22720328/821457498/name/FABIANA-HST-final+>> Acessado em 21/12/2015.

CHOW, Napoleón. **Técnicas de Investigación Social**. 3ª edição. San José: Editora Universitaria Centroamerica, 1982.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 205f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/TESE%20-%20ADRIANA%20D_AGOSTINI.pdf> Acessado em 23/03/2015.

DALMAGRO, Sandra L. **A escola no contexto da luta do MST**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

EEIF Nossa Senhora Aparecida. **Projeto Político Pedagógico**. Passos Maia: EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010, 70p.

EEIF Nossa Senhora Aparecida. **Projeto Político Pedagógico**. Passos Maia, 2015, 48p.

Entrevista 1. Realizada com professora da EEIF Nossa Senhora Aparecida em 16/11/2016.

Entrevista 2. Realizada com professora da EEIF Nossa Senhora Aparecida em 23/11/2016.

Entrevista 3. Realizada com professora da EEIF Nossa Senhora Aparecida em 01/12/2016.

Entrevista 4. Realizada com representante da Secretaria de Educação de Passos Maia em 30/11/2016.

Entrevista 5. Realizada com membro do Setor de Educação do MST em 28/11/2016.

Entrevista 6. Realizada com membro do Setor de Educação do MST em 07/12/2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito**. In: PISTRAK, M. M. *A Escola Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor**. *Nova Escola*, junho/julho 2015. Disponível

em: <<http://novaescola.org.br/politicas-publicas/luiz-carlos-freitas-logica-empresarial-ensino-desmoraliza-professor-876420.shtml>>. Acessado em 23/01/2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil**. Revista Adusp, Outubro 2012. Disponível em <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>>. Acessado em 10/01/2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: Da desmoralização do Magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012b. <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acessado em 22/03/2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os empresários e a política educacional**: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>>. Acessado em 22/03/2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 5ª edição. Campinas: Papirus Editora, 2002.

FRUTUOSO, Aldani Sionei de Andrade. **O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis**: "caminho" para medidas privatistas e desvalorização da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GAZETA DO POVO. www.gazetadopovo.com.br. Acesso em: 16 fev. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1993.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação**. Porto Alegre: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 24, nº 1, pp. 63-78,

janeiro/abril, 2008. Disponível em:

<<http://seer.ufgrs.br/rbpaec/article/view/19239/11165>>. Acessado em 08/03/2016

LEHER, Roberto. **Reforma do Estado: o privado contra o público**. Rio de Janeiro: Revista educação, saúde e trabalho, 1(2): 27-51, 2003.

Disponível em:

<<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r49.pdf>> Acessado em 23/04/2016.

LENIN, Vladimir Ilyich Ulyanov. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luiz Armando. **Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise**. Ponta Grossa: Práxis Educativa, Vol. 7, nº 1. pp. 69-84, Janeiro/junho, 2012. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3398/2809>>. Acessado em 09/03/2016.

KOMINKIÉWICZ, Vagner Luiz; DANTAS, Jéferson Silveira. **Escola Nossa Senhora Aparecida: um movimento histórico de luta por escola**. Revista Per Cursos. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 187 - 213. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1984724614262013187/2570>>. Acessado em 31/01/2017.

KOMINKIÉWICZ, Vagner Luiz. **Escola Nossa Senhora Aparecida: Uma história de luta pela Escola**. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

KOMINKIÉWICZ, Vagner Luiz. **A educação no MST diante do Estado e da Política Pública de Educação do Campo sob influência dos Organismos Multilaterais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Celia Neves; Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª edição. Campinas: Alínea, 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7a ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro 1 , vol. 1. 29ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para a educação e a formação docente**. A nova regulação? Revista de Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>> Acessado em 10/02/2016.
- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 32ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª edição, São Paulo: Hucitec, 2008.
- MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lucia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. **Indústria Cultural e o Sistema Apostilado: A Lógica do Capitalismo**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5272.pdf>> Acesso em: 08/02/2016.

MST. **Dossiê MST Escola:** Documentos e Estudos (1990 – 2001). Caderno de Educação nº 13 - edição especial. Veranópolis: ITERRA, 2005.

MST. **Como deve ser uma escola de Assentamento.** Boletim da Educação nº. 01. MST, 1992.

MST. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.** Boletim da Educação nº 12. Edição especial. São Paulo: MST, 2014.

MST. **Alimentação Saudável:** Um direito de Todos. Jornada Cultural. Boletim de Educação nº 13. São Paulo: MST, 2015.

NICOLETI, João Ernesto. **Ensino Apostilado na escola pública:** tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/UNESP. Araraquara, 2009. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1691.pdf>. Acesso em: 21/01/2016.

OLIVEIRA, Ramon. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003.

OPET. <<http://www.opet.com.br>>. Acessado em 12 de fevereiro de 2017.

PASSOS MAIA – TRANSPARÊNCIA FLY. Passos Maia, 2017. Disponível em: <<http://passosmaia.sc.gov.br/transparencia/index/codMapaItem/13745>>, Acessado em 20 de fevereiro de 2017.

Passos Maia:<<http://www.passosmaia.sc.gov.br>>. Acessado em 12 de fevereiro de 2017.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Ensaio sobre a Escola Politécnica.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PIERONI, Rodrigo Figueiredo. **A expansão do ensino franquado:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

Disponível em:

<<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000134811>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

QUEIROZ, Janaina Goulart Oliveira de. **Os Projetos de formação humana em disputa na Escola de Assentamento, Passos Maia/SC.** Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.

ROBERTSON, Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial.** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>>, acessado em 11/02/2016.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.** São Paulo: Autores Associados, 1998.

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. **Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo.** In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (orgs.). *Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital.* Campinas: Mercado das Letras, 2012, p.15-70.

SANTOS, Marisa Cordeiro dos. **Crítica ao Sistema de Apostilamento como currículo para Escolas do Campo. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.**

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.** Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106788>>. Acessado em 03/02/2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 4ªed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista**. *Germinal: marxismo e educação em debate*. Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011.

Disponível em:

<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Disponível em:

<www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>.

Acesso em: 10 jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acessado em 28/03/2017.

SEFE. **Manual do Professor Geografia**. Coleção trilhas 9º ano. Curitiba: SEFE, 2015a.

SEFE. **Manual do Professor Língua Portuguesa**. Coleção trilhas 8º ano. Curitiba: SEFE, 2015b.

SEFE. **Manual do Professor Matemática**. Coleção trilhas 8º ano. Curitiba: SEFE, 2015c.

SEFE: <www.sefesistema.com.br>. Acessado em 20 de janeiro de 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 2011, p. 127-160. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>> Acessado em 17/06/2015.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na ‘reforma’ do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Elodir Lourenço de Souza. **As contradições, limites e possibilidade na construção de uma experiência contra-hegemônica de Escola**. Monografia (Especialização em Trabalho Educação e

Movimentos Sociais) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013.

TREDICI, Tompson Carlos. **Adoção pelos municípios do Estado de São Paulo de contratações de “sistemas apostilados de ensino” de empresas privadas para aplicação nas escolas públicas municipais.**

São Paulo: TCE, 2007. Disponível em:

<<https://www4.tce.sp.gov.br/sites/tcesp/files/downloads/artpublictompso ngestaodemocoescolasisistemaapostilado.pdf>> Acessado em 23/06/2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

Unibrasil: <<http://www.unibrasil.com.br/a-instituicao/>>. Acessado em 14/02/2017.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.** Unijuí: Editora Unijuí, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina (org.). **Educação e movimento na luta pela terra.** Florianópolis: Núcleo de Publicações –NUP/UFSC, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Os desafios do MST e da educação na atualidade brasileira.** Perspectiva, Florianópolis, UFSC, n.31, 2013.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p505>> Acessado em 14/07/2015

APÊNDICE

APÊNDICE A - CRONOGRAMA DA PESQUISA.

1- Cronograma geral.

Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos	Prazo
Compreender a lógica de desenvolvimento do empresariamento da educação através do sistema de apostilamento.	Realização de um estudo acerca do: empresariamento da educação no Brasil e do sistema de apostilamento.	Maio a Julho/2016 para a 1ª sistematização. e Setembro/2016 a julho/2017 para a sistematização e análise final.
a) Compreender a proposta de educação do MST e identificar que elementos a diferencia da escola capitalista.	Estudo da proposta de educação do MST para identificar os elementos que diferencia e contrapõe a proposta de escola a serviço de manutenção do capital.	Maio a Julho/2016 para a 1ª sistematização. e Setembro/2016 a julho/2017 para a sistematização e análise final.
Analisar no Projeto Político e Pedagógico da EEIF Nossa Senhora Aparecida, o que da proposta de educação do MST permaneceu e o que foi alterado a partir da implementação do sistema de apostilamento com relação aos objetivos da escola, às propostas pedagógicas e metodológicas, aos processos de avaliação e a concepção de educação.	Análise documental e construção de uma matriz relacional do PPP 2010 e 2015.	Setembro/2016 a janeiro/2017.
Identificar a partir da formação de professores e no trabalho pedagógico (entrevistas) como está sendo proposto e realizado o método e a metodologia de ensino, o planejamento, a avaliação, a participação da comunidade.	1- Observação participante: a) das formações de professores realizados pela SEFE, centrando a atenção ao: método e metodologia de ensino, avaliação e o planejamento; b) das reuniões de professores na Escola; c) das palestras com os pais desenvolvidas pela SEFE e dos Conselhos de classe.	Julho/2016 a fevereiro/2017

	<p>2- Estudo, das apostilas de história (ciências humanas e sociais), matemática (ciências da natureza) e português (linguagem) do 8º e 9º ano.</p> <p>3- Entrevistas semi-estruturada com um(a) professor(a) de cada uma das disciplinas selecionadas para análise das apostilas, com a diretora da Escola e com um (a) representante da secretaria de educação.</p>	
Para a contextualização do processo de apostilamento, no município de Passo Maia.	Análise documental de documentos públicos (Edital de licitação, contratado entre SEFE e prefeitura de Passos Maia).	Setembro/2016 a fevereiro/2017

2- Cronograma da realização das atividades.

Atividade	Período	Local
Elaboração da primeira versão do Projeto de Pesquisa.	Janeiro a Março/2016	Passos Maia e UFSC
Elaboração da versão final do Projeto de Pesquisa e elaboração de um capítulo da Dissertação para a qualificação.	Março a Agosto/2016	UFSC
Primeira revisão bibliográfica.	Maio a Agosto de 2016.	UFSC
Qualificação do Projeto de Pesquisa.	Setembro/2016	UFSC
Revisão bibliográfica final	Setembro de 2016 a julho de 2017.	Passos Maia
Pesquisa de Campo e análises de documentos.	Setembro a Dezembro/2016.	EEIF Nossa Senhora Aparecida, Passos Maia, SC.
Sistematização dos dados/constatações da pesquisa de campo e transcrição das entrevistas.	Dezembro 2016 a fevereiro 2017.	Passos Maia, SC.
Participação dos momentos de formação de educadores.	Dias 26 e 27 de julho de 2016 e fevereiro de 2017.	Passos Maia/SC
Elaboração final da dissertação.	Janeiro de 2017 a julho de 2017.	Passos Maia
Defesa da Dissertação	Agosto de 2017.	UFSC

APÊNDICE B - BIBLIOGRAFIAS SELECIONADAS.

1- Sistema de Apostilamento e empresariamento da educação.

Título	Autor	Tipo/ano	Instituição ou editora/local
As apostilas do sistema de ensino sob uma lógica empresarial.	João Calos Amilibia Gomes	Tese/2012	UFRS, Porto Alegre
A mundialização da educação, o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela.	Adriana Almeida Sales de Melo	Tese/2003	UNICAMP/SP
Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de Ensino	Ivair Fernandes de Amorim	Dissertação/2008	UNESP, Araraquara.
Indústria cultural e sistemas Apostilados de ensino: a docência administrada.	Ivair Fernandes de Amorim	Tese/2012	UNESP/Araraquara, SP.
A organização do trabalho pedagógico na Escola e o sistema apostilado de ensino: estudo de caso.	Alessandra Aparecida Cain	Tese/2014	UNESP/Araraquara, SP.
O sistema educacional família e escola na rede municipal de Florianópolis: estratégias de governmentação de professores.	Raquel De Melo Giacomini	Dissertação/2013	UFSC/ Florianópolis
O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis: “caminho” para medidas privatistas e desvalorização da educação	Aldani Sionei de Andrade Frutuoso	Dissertação/2014	UFSC/Florianópolis
Ensino Apostilado na Escola pública: Tendência crescente nos Municípios de São José do Rio Preto-SP.	João Ernesto Nicoleti	Dissertação/2009	UNESP/ Araraquara, SP
A estranha não morte da privatização neoliberal na <i>Estratégia 2020 para a educação</i> do Banco Mundial	Robertson L. Susan	Artigo/2012	SciELO

Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo.	Sônia Maria Rummert; Eveline Algebaile; Jaqueline Ventura.	Artigo/2013	SciELO
As parcerias entre Prefeituras Paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?	Theresa Adrião, Teise Garcia, Raquel Borghi, Lisete Arelaro.	Artigo/2012	SciELO
Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo.	Carlos Eduardo De Souza Motta.	Artigo/2001	SciELO
Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação.	Luiz Carlos De FREITAS.	Artigo/2012	SciELO
Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: A aquisição de “sistemas de ensino” por Municípios Paulistas.	Adrião, Teise Garcia, Raquel Borghi, Lisete Arelaro.	Artigo/2009	SciELO
O empresariamento da educação: Novos contornos do ensino superior no Brasil dos Anos 1990.	Lucia Maria W. Neves (organizadora)	Livro/2002	Xamã, São Paulo
Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.	Luiz Carlos de Freitas	Livro/2002	Papirus/SP

2- Proposta de Educação no MST

Título	Autor	Tipo	Instituição/local
A escola no contexto da luta do MST.	Sandra L. Dalmagro.	Tese/2010	UFSC/ Florianópolis.
A educação do MST no contexto educacional brasileiro.	Adriana D' Agostini.	Tese/2009	Universidade Federal da Bahia.
Terra, trabalho e educação: experiências socioeducativas em Assentamentos.	Célia Vendramini.	Livro/2000.	UNIJUI/IJUI, RS.

Dossiê MST Escola.	MST.	Caderno de Educação/2005.	ITERRA/ Veranópolis.
<i>As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST.</i>	Maria Nalva Rodrigues de Araújo.	Tese/2007	Universidade Federal da Bahia.

3- Outras bibliografias

Título	Autor	Tipo	Editora/local
Política educacional	Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes e Olinda Evangelista.	Livro/2000	Lamparina/Rio de Janeiro
Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores.	Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista.	Artigo/2011	Perspectiva, Florianópolis
Estado, Classe e Movimento Social.	Carlos Montaña e Maria Lúcia Duriguetto.	Livro/2010	Cortez/São Paulo
Condição pós-moderna	David Harvey	Livro/1993	Loyola/SP
Escola e Mercado: A escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada a serviço da economia.	Ramón Penha Castro	Artigo/2004	Revista Perspectiva/ Florianópolis
A teoria da alienação em Marx.	István Mészáros	Livro/2006	Boitempo/SP
A educação para além do capital	István Mészáros	Livro/2002	Boitempo/SP.

APÊNDICE C - QUESTÕES DAS ENTREVISTAS.

1- Questões para as entrevistas com os educadores

a) Sobre as questões pedagógicas:

Como é desenvolvido o trabalho com os alunos com o uso das apostilas? Consegue relacionar os conteúdos das apostilas com as questões da realidade? Como é organizada as aulas para trabalhar com as apostilas? Como as apostilas ajudam no processo de ensino? Como os alunos recebem e interagem com esse material? qual sua análise/opinião sobre o material os avanços e dificuldades com o uso do material? No trabalho utiliza unicamente as apostilas ou utiliza outros materiais? Quais? Sobre a avaliação como é realizado e como registra? Sobre a forma de registro das avaliações como foram produzidos?

Como os Livros didáticos do PNLD, são utilizados?

- Atividades integradoras – interdisciplinar que apareceu na formação. Outras atividades realizadas pela escola.

b) Sobre a empresa Instituto Brasil e o SEFE:

O que sabe sobre a empresa fornecedora do material? Que atividades ela desenvolve com os educadores e com os pais? Quanto ela recebe anualmente para fornecer o material e pelo trabalho prestado? Como a SEFE realiza o processo de formação dos educadores? Qual a concepção teórica e pedagógica que embasam a apostila e a formação realizada pela empresa?

c) Sobre a compra das apostilas:

Como foi tomada a decisão de contratar um Sistema de Apostilamento, quais motivos? Os educadores viram e analisaram o material (apostilas) antes da compra? Participaram da escolha e analisaram o material e os custos?

d) Sobre o Programa Jovem Empreendedor que vem sendo realizado em parceria com a SEBRAE.

O que é esse Programa? Qual é o objetivo? Em que ajuda no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? Quais atividades são desenvolvidas?

O que você considera que mais mudou na escola a partir do apostilamento?

- Quer dizer mais alguma coisa sobre o assunto pesquisado?

2. Questões para as entrevistas com a Secretária de educação de Passos Maia.

a) Qual a avaliação da Secretaria de Educação sobre o sistema de apostilamento desenvolvido pela SEFE. Pontos ou resultados positivos e negativos; como foi a reação/adaptação dos educadores e alunos frente ao material; quais são as formas de acompanhamento/avaliação e cobrança com relação ao uso do material; As apostilas são “adaptadas” para a realidade dos alunos do município e dão conta do conteúdo básico/necessário para cada série? Como são utilizados os livros didáticos?

b) Como acontece o processo de formação dos educadores? Há outros processos de formação de educadores além do oferecido pela SEFE?

c) Como ocorreu a decisão de utilizar as apostilas no ensino e por quais motivos? (concepção teórico histórico – crítico, foi um dos critérios para a escolha?) Quais objetivos a secretaria de educação almeja alcançar com o uso do apostilamento?

d) Como foi a participação dos educadores, pais e alunos na tomada de decisão da compra deste sistema de ensino e na escolha do material(apostilas)? Os educadores viram e analisaram esse material antes da compra? Participaram da escolha? Foi realizado um estudo deste sistema de ensino anterior a tomada da decisão? Quais os pontos considerados relevantes para chegar a conclusão de contratar um sistema de ensino?

e) Quais os custos financeiros o Município gasta na aquisição deste sistema? Como a Secretaria de Educação avalia os “custos benéficos”? é viável?

f) Sobre o Programa Jovem Empreendedor que vem sendo realizado em parceria com a SEBRAE. O que é esse Programa? Qual é o objetivo? Em que ajuda no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? Quais atividades são desenvolvidas?

- Quer dizer mais alguma coisa sobre o assunto pesquisado?

5- Entrevista com representantes do Setor de educação do MST

a) Como foi (quais os passos tomados, quais estratégias) a tentativa de implementação da Proposta de Educação do MST na Escola Nossa Senhora Aparecida?

b) Quais os principais avanços na implementação da proposta de educação do MST na Escola Nossa Senhora Aparecida nos anos 2009 a 2012? Que elementos da Proposta de Educação do MST foi possível ser implementada na prática?

c) Quais as principais dificuldades enfrentadas e como foram lidadas com as mesmas no desenvolvimento do trabalho pedagógico e de gestão? Que elementos da Proposta de Educação do MST não foram possíveis serem implementadas e por quê?

d) Quais as principais contradições na implementação da Proposta de Educação do MST em uma Escola gestada e controlada pelo Estado?

e) Quer dizer mais alguma coisa sobre o assunto pesquisado?

ANEXOS

ANEXO 1 - MAPA DE SANTA CATARINA LOCALIZANDO O MUNICÍPIO DE PASSOS MAIA.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Passos_Maia