

SISTEMA DE APOSTILAMENTO: ESTRATÉGIA DO CAPITAL E OFENSIVA CONTRA A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST

*Apostillation system: capital and offensive strategy against the MST
education proposal*

SOUZA, Elodir Lourenço de Souza¹

D'AGOSTINI, Adriana ²

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo o sistema de apostilamento, especificamente sua implementação em uma escola de assentamento de reforma agrária. Analisaram-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. Os procedimentos metodológicos para este artigo foram a observação participante e o estudo documental dos Projetos Políticos Pedagógicos 2010 e 2015 da EEIF Nossa Senhora Aparecida, além de estudo bibliográfico sobre o Sistema de Apostilamento, o empresariamento da educação e a Proposta de Educação do MST. A análise dos dados gerados permitiu constatar que o Sistema de Apostilamento é uma das estratégias de intervenção do capital na educação pública e concluímos que o mesmo está em uma relação antagônica e é uma ofensiva contra a Proposta de Educação do MST, eliminando-a da referida escola.

Palavras-chave: Sistema de apostilamento. Empresariamento da educação

ABSTRACT

This article has as object of study the apostille system, specifically its implementation in a settlement school of agrarian reform. The contradictions between the Apostille System, as part of the entrepreneurial approach to education, and the MST Education Proposal were analyzed. The current context of capital's offensive in education was considered, through the process of privatization, commodification and entrepreneurship of Brazilian public education. Four methodological instruments were used: participant observation; documentary study of the Pedagogical Political Projects 2010 and 2015 of EEIF Nossa Senhora Aparecida. The analysis of the data allowed us to verify that the Apostille System is one of the intervention strategies of capital in public education and we conclude that the same thing is in an antagonistic relation and is an offensive against the Education Proposal of the MST, eliminating the school studied.

Keywords: Educação do MST. Apostille system. Education entrepreneurship. MST education.

¹ Instituto Federal Catarinense / Campus Avançado Abelardo Luz, Educação do Campo. E-mail: <elodirmst@hotmail.com>.

² Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <d.agostini@ufsc.br>.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa de dissertação do autor e tem como objeto de estudo o sistema de apostilamento, especificamente sua implementação em uma escola de assentamento de reforma agrária. Analisaram-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. Para este artigo nos limitamos a síntese de alguns dados gerados pela análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) 2010 e 2015 da Escola Educação Infantil e Fundamental (EEIF) Nossa Senhora Aparecida e registros em diário de campo resultante da observação participante.

Para a delimitação deste artigo, o organizamos 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 que foram implementadas na EEIF Nossa Senhora Aparecida no período de 2010 a 2016, a saber, a proposta de educação do MST e o Sistema de Apostilamento SEFE,³ chegando à afirmação de que o sistema de apostilamento é uma das estratégias de intervenção do capital na educação, o qual tem se tornado uma ofensiva contra a proposta de educação do MST.

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 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.

A escola passa a ser uma exigência e vinculada à relação trabalho-educação com o advento do capitalismo, pois 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. Neste sentido, destaca Saviani:

³ Sistema Educacional Família e Escola.

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, configurou-se 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, criou-se na sociedade a necessidade de construir e socializar os conhecimentos para dar conta desses novos elementos. 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 apreenderem normas, comportamentos, valores e habilidades fundamentais para suprir a demanda de trabalho exigida pelo mercado de trabalho sob o modo de produção capitalista.

Na mesma direção, Manacorda 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. Sobre isso, Mészáros (2005, p. 35) 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 através da internalização dos valores necessários a manutenção do status quo.

Ao universalizar a escola, manteve-se a diferenciação entre a escola para a formação dos trabalhadores e a escola da classe dominante. Nesse sentido, para a classe dominante (proprietários dos meios de produção), a escola passou 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, a corporeidade e a disciplina, a atenção e a concentração, a submissão e os valores da sociedade capitalista. No mesmo sentido, 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 (2005), a escola capitalista não é para todos, pois é uma escola de classe com vocação elitista. Isso porque o sistema educacional é piramidal⁴ (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 chamada 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.

⁴ Que 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.

Dessa 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, ela traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais, e depois, as desigualdades educacionais são retraduzidas 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 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 e prática), que remonta à origem da escola, 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 estão subordinadas à forma de organização social/econômica/produtiva capitalista, de modo que, atualmente, o trabalho se define como trabalho assalariado e alienado, vendido pelo trabalhador ao capitalista dono dos meios de produção, 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.

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, 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 indissociabilidade entre a teoria e a prática social, e que possibilita e exige a interdisciplinaridade. Por isso, a grande importância dada pela Pedagogia Socialista⁵ ao trabalho material, por ser uma categoria central para a educação.

Para a escola capitalista, dado os objetivos impostos a ela, não é interessante, nem necessário, vincular-se 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, no ensino, a mais elementar dessa cisão é a própria divisão interna, pois os sistemas educacionais apresentam-se como ensino

⁵ Assim como a proposta de educação do MST, que se embasa na Pedagogia Socialista. A Pedagogia Socialista se fundamenta no Brasil nas obras de Pistrak, Makarenko, Shulgin e Krupscaya.

acadêmico e ensino profissional planejados 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, já que reproduz a fragmentação do conhecimento existente na vivência social gerada pela divisão do trabalho, onde alguns pensam/planejaram e outros executam.

Com a revolução industrial, alterou-se radicalmente a forma de o homem se relacionar com a natureza através do trabalho, visto que os instrumentos que os artesãos utilizavam no processo de trabalho foram substituídos pelas máquinas movidas a vapor (e logo, a motor), aperfeiçoando e diminuindo as formas manuais de usar 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.

De tal maneira, 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 ficou fora desse contexto, pelo contrário, passou a ser fragmentada e vinculada ao processo produtivo, principalmente industrial. Ampliaram-se os esforços de produzir em ciências naturais, destinadas a desenvolverem 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 uma das características da produção do conhecimento na atual formação capitalista. Dessa

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 repercutem 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 e participação estão em permanente tensão e disputa entre professor-aluno, professor-diretor e 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 se 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 na segunda parte deste artigo sobre a necessária participação dos alunos, de maneira auto-organizada, para confrontar 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) são possíveis de serem superados a partir de um projeto histórico alternativo, que permita o aparecimento de novas formas de lidar com os objetivos, os conteúdos, o planejamento, a relação professor/aluno, a avaliação e a gestão escolar. Porém, a superação radical das características dessa 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. 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 é uma das estratégias do capital intervir na educação, cumprindo 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.

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 Aparecida⁶, o projeto do capital para a educação se apresenta na forma de sistema de apostilamento, enquanto o contraponto dessa proposta é a de educação do MST. Objetivando descrever os antagonismos presentes 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.

2.1. Concepção de ser humano, de escola, e de sociedade

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 Projetos Políticos Pedagógicos (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. Nesse 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 PPPs se tornaram importantes para esta análise.

Discorreremos a seguir sobre a concepção de escola, sociedade e ser humano presente nos PPPs 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 ser humano

⁶ A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EEIF) Nossa Senhora Aparecida, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, no município de Passos Maia-SC. 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. No período de 2010 a 2012 foi possível a construção coletiva do PPP da escola tendo como referência a Pedagogia do Movimento, já de 2013 em diante por mudança na gestão municipal e na própria escola foi implantado o sistema de apostilamento.

O ser humano, do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, foi se constituindo e se produzindo enquanto humano histórico e socialmente. E nisso, a relação humano-humano e humano-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 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 tomar 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 (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. Nesse sentido 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 as relações sociais, econômicas e políticas não influenciam diretamente esse processo de desenvolvimento humano. Ou seja, essa concepção de ser humano não considera as contradições presentes em uma sociedade de classe, tampouco a relação com a produção da existência através do trabalho.

b) Concepção de escola.

O PPP 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, 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 (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.

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 apresenta um 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 expressas nos PPPs, 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.

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 PPPs (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. Portanto, em uma das propostas os objetivos são mera formalidade.

Concorda-se com Mészáros (2005), de que os objetivos principais da escola capitalista são dois: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e a formação de quadro e elaboração de métodos para um controle político. Ou seja, seu objetivo é formar trabalhadores para servir ao mercado de trabalho (industrial propriamente dita ou agricultura industrializada como propõem o agronegócio), sob o modo de produção capitalista (para isso, a preparação corporal, 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 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 aprendam a se organizar, a tomar decisões, a executar, a avaliar; (e) despertar nos alunos a curiosidade e a pesquisa; (f) formar lutadores e construtores do futuro; (g) 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 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 coloca ambas as propostas em antagonismo é a avaliação. Os PPPs (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 PPPs 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.

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. Nesse 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 contrária daquela que consta no PPP citado acima. A 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 o 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 para 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 este sistema. 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 pretensão de medir a qualidade da educação.

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. Assim, prendemos 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 MST, que é impossível pensar o processo pedagógico de uma escola que se pautar 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.

Na EEIF Nossa Senhora Aparecida, em período anterior (2010-2012) 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 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), acaba por separar definitivamente a teoria da 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 (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 (2010) da EEEI 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 estudantes, 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 SEFE, encontramos uma 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 de como trabalhar. 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). Conforme anotações no caderno de campo realizada durante a observação participante constata-se que 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. Dessa 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 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, foram retirados do PPP (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.

O sistema de apostilamento incidiu 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 e a categoria trabalho.

As questões aqui tratadas nos possibilitam apresentar elementos que demonstram o antagonismo das duas propostas de educação. Ambas estão articuladas com distintos e antagônicos projetos de educação, de sociedade e de formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais deste nosso esforço de análise, sem pretensão de esgotarmos o assunto, pois o mesmo merece ser aprofundado e melhor compreendido,

vemos como necessário reafirmar alguns 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 cria formas de controle aos 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 sob 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 ao 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 ou 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.

No que diz respeito ao trabalho docente, esse sistema provoca a retirada da autonomia dos docentes e impõe a responsabilização dos “maus resultados”. Logo, esse sistema detalha minuciosamente o objetivo e a avaliação, o conteúdo e a metodologia, simplificando o trabalho dos educadores e reduzindo-os a um executor de tarefas. Com isso, o sistema de apostilamento retira a essência do que é ser educador, principalmente por este perder a autonomia de pensar, de planejar, de decidir, de avaliar, de estudar e de realizar o trabalho coletivo/cooperado na escola.

O procedimento de responsabilização ocorre pressionando a escola através do sistema de avaliação. Em Freitas (2014), encontramos oito consequências negativas que a responsabilização dos professores causa à educação, de modo que 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).

E, por último, nessas constatações, aponta-se para o descumprimento do direito ao acesso a uma educação pública gratuita e de qualidade, na perspectiva emancipadora. 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 fieis à sua classe, assim como transfere a responsabilidade da parte pedagógica, de gestão e de formação dos educadores do setor público para o privado, proporcionando um processo pedagógico alinhado aos interesses capitalistas, mediante uma visão de formação humana unilateral, preparada para o consenso e a coerção, que aceita as condições de vida que lhe são impostas.

Por fim, reafirma-se, a partir dos elementos abordados neste trabalho, que 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. Por outro lado, compreendemos a proposta de educação do MST comprometida com os interesses da classe trabalhadora, que prevê a formação de um ser humano, uma sociedade e uma educação alinhadas à proposta de uma educação emancipadora. Portanto, ambos os projetos estão alicerçados em perspectivas totalmente antagônicas.

Deparamo-nos com a necessidade do enfrentamento, por parte da classe trabalhadora, frente à proposta de educação que vem sendo desenvolvida pelo capital nas escolas públicas. Neste sentido, nosso estudo busca somar e contribuir com a crítica ao processo de empresariamento da educação. Além de apontar a necessidade de continuidade na construção de experiências de educação emancipadora da classe trabalhadora, pois essa é uma das formas de resistência à imposição feita pelo capital à formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Brasília: 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/1oDiKWl>>. Acessado em 11/07/2018.

- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- 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.
- 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: <<https://bit.ly/2KRujGk>>. Acesso em: 11/07/2018.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 5. ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MST. **Dossiê MST Escola**. Caderno de Educação n.13. Edição Especial. Documentos e Estudos 1990 – 2001. Veranópolis: ITERRA, 2005.
- EEIF Nossa Senhora Aparecida. **Projeto Político Pedagógico**. Passos Maia: EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2010.
- EEIF Nossa Senhora Aparecida. **Projeto Político Pedagógico**. Passos Maia: EEIF Nossa Senhora Aparecida, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 4. ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v.5. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v.12, n.34, jan./abr.2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2iXolli>>. Acesso em: 11/07/2018.
- SOUZA, Elodir Lourenço de Souza. **As contradições, limites e possibilidade na construção de uma experiência contra-hegemônica de Escola**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013.

Data da submissão: 20/03/2018

Data da aprovação: 04/07/2018