

**MARISA CORDEIRO DOS SANTOS**

**CRÍTICA AO SISTEMA DE APOSTILAMENTO COMO  
CURRÍCULO PARA ESCOLAS DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana D'Agostini

Florianópolis  
2014

**MARISA CORDEIRO DOS SANTOS**

**“CRÍTICA AO SISTEMA DE APOSTILAMENTO COMO  
CURRÍCULO PARA ESCOLAS DO CAMPO”**

Este trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo e aprovado em sua forma final junto à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC.

Aprovado dia 11 de agosto de 2014.

---

Prof<sup>a</sup> Natacha Jannata

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da  
UFSC

Apresentado à Banca Examinadora, integrada pelos Professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana D’Agostini- UFSC  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Luciana Dalmagro- UFSC

---

Vagner Luiz Kominkiewicz - Mestrando PPGE-UFSC

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

Santos, Marisa Cordeiro

Crítica ao Sistema de Apostilamento como Currículo  
para Escolas do Campo / Marisa Cordeiro Santos ;  
orientadora, Adriana D'Agostini - Florianópolis, SC,  
2014.

90 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Ciências da Educação. Graduação em Educação do Campo.

Inclui referências

1. Educação do Campo. 2. Currículo. 3. Educação do  
Campo. 4. Empresariamento da Educação. 5.  
Apostilamento. I.

D'Agostini, Adriana. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título

## AGRADECIMENTOS

*Eis que chega ao fim mais uma etapa da minha vida. Foram longos 4 anos, com muitas divergências, pedras pelo caminho, mas sempre busquei um objetivo: A formatura! E agora, quando olho para o passado, parece que foi ontem o primeiro dia de aula, os primeiros momentos em uma cidade desconhecida até então, o primeiro contato com os colegas da turma. Mas o que eu não poderia deixar passar em branco, é o meu agradecimento a todos que fizeram parte desta jornada.*

*Primeiramente a Deus, pelo dom da vida!*

*A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana D'Agostini, que mesmo com todos os muitos afazeres se dispôs a me orientar, meu sincero muito obrigado pelas muitas horas de dedicação, pois, contrário este trabalho não teria se concretizado. Pela paciência, amizade, companheirismo e acima de tudo grande parcela na minha formação.*

*Ao meu noivo e futuro companheiro Gilson, pelo apoio, compreensão, conselhos e por estar sempre ao meu lado, tanto nos momentos bons, quanto nos difíceis, não me deixando desistir diante as dificuldades. A minha família, base da minha existência, que mesmo distantes se fizeram presentes me apoiando e incentivando, em especial aos meus pais Wilson e Maria. A minha segunda família, Sr.<sup>a</sup> Ivone e Sr. Valdir (in memoriam), que tiveram inenarrável importância na minha permanência e término do curso.*

*A todos os professores do curso, em especial a Prof.<sup>a</sup> Sandra Luciana Dalmagro, a qual sempre que precisei esteve disposta a me ajudar, me orientando, coorientando, enfim, obrigado pela sua dedicação e compromisso com a educação. Ao Prof.<sup>o</sup> Marcos Antonio de Oliveira, que também teve um papel de suma importância nestes 4 anos. A Prof.<sup>a</sup> Thelmely Torres Rego, que poderia ter sido uma professora tradicional, se importando apenas com a sua disciplina, no entanto, foi paciente com a turma neste último e tão difícil semestre, sendo compreensiva e amiga.*

*A toda a turma e a todos os amigos, próximos e distantes, em especial a Ines, Gisele, Helo, Vanessa, Thiago e Kleiton, pelos momentos de descontração, companheirismo e amizade. Enfim, agradeço a todos que me ajudaram a escrever esta história!!!*

*Não basta só saber é preciso agir, todos sabem que a educação rompe barreiras e muda o mundo e as pessoas, mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados, no Século XXI, numa sociedade que utiliza cada vez mais as tecnologias da informação, a educação tem um papel decisivo na criação de outros mundos possíveis, mais justos, produtivos e sustentáveis para todos e todas. Uma educação emancipadora se faz através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. "Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital"(IstvánMészáros).*

*A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (Karl Marx).*

## RESUMO

O presente trabalho é o resultado de um estágio e vivências na Escola Nossa Senhora Aparecida- Assentamento Zumbi dos Palmares I, localizada no município de Passos Maia-SC. A questão emergida se volta à adoção do sistema de apostilamento na escola (e em todo o município), diante desta realidade nos perguntamos pelo direcionamento das políticas educacionais que incentivam que a educação pública se torne público/privado. Para isto, nos pautamos no Materialismo Histórico Dialético, o que nos levou a compreender o processo histórico da privatização da educação, presente desde a educação básica até a superior, afim de identificar quais suas implicações na formação humana dos estudantes. Ressalta-se algumas questões acerca de estudos sobre currículo e ainda, sobre a Educação do Campo, visando compreender sua história, e sua deficiência em se ter uma pedagogia própria, se tornando uma vertente de várias posições teóricas, com várias perspectivas, e principalmente sendo um campo de disputa, perdendo sua essência vinda dos Movimentos Sociais. Quando analisamos a relação Trabalho/Educação, constatamos que atualmente o sujeito tem uma formação escolar fragmentada, voltada apenas ao mercado de trabalho. Isso se fortalece com o empresariamento da educação, que está presente no uso das apostilas, defendido pelos empresários como o ideal para as escolas, fortalecendo e perpetuando a hegemonia do capital, não sendo capaz de compreender as contradições existentes, e menos ainda uma relação com o mundo, servindo apenas para ser capital humano, que é como a burguesia vê a educação. Como meio de superação defendemos um ensino organizado através do Sistema de Complexos, voltado a uma formação emancipatória, para além das necessidades do mercado de trabalho. Para a realização deste trabalho, foi necessário pesquisas bibliográficas, documental e de campo.

Palavras chave: Currículo. Educação do Campo. Empresariamento da Educação. Apostilamento.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALCA- Área de Livre Comércio das Américas  
BM- Banco Mundial  
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CAIs- Complexos Agroindustriais  
Cepal- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CED- Centro de Ciências da Educação  
FHC- Fernando Henrique Cardoso  
Fies- Fundo de Financiamento Estudantil  
FMI- Fundo Monetário Internacional,  
IES- Instituições de Ensino Superior  
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
Nafta- Acordo de Livre Comércio da América do Norte  
OIT- Organização Internacional do Trabalho  
OMC- Organização Mundial do Comércio  
ONU- Organização das Nações Unidas  
PCH- Pequenas Centrais Hidrelétricas  
PNE- Plano Nacional de Educação  
PIB- Produto Interno Bruto  
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina  
Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação,  
Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>9</b>
1.1. Tema e Problematização .....	11
1.2. Objetivos.....	12
1.3. Objetivo Geral.....	12
1.4. Objetivos Específicos.....	12
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO: A ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA.....</b>	<b>14</b>
<b>3. CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>20</b>
3.1. O debate clássico sobre currículo: concepções e críticas.....	20
3.2. O currículo a partir da Pedagogia Socialista.....	38
3.3. Currículo para uma Escola do Campo.....	50
<b>4. A ESCOLA CAPITALISTA E O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>60</b>
4.1. Relação Trabalho/Educação.....	60
4.2. Da “democratização” a privatização do Ensino Superior.....	67
4.3. O sistema de apostilamento na Educação Básica.....	75
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CRÍTICAS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DO SISTEMA DE APOSTILAMENTO EM ESCOLAS DO CAMPO.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>87</b>

## 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Este estudo foi realizado como conclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo, pela Universidade Federal de Santa Catarina. A base desta pesquisa é o fato da adoção do Apostilamento como proposta Curricular do Ensino Fundamental da Escola de Educação Infantil e Fundamental Nossa Senhora Aparecida<sup>1</sup>, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, no interior do município de Passos Maia<sup>2</sup>, Oeste catarinense.

Segundo Manrique (2013, p. 99), “Os estudantes são na sua maioria moradores dos assentamentos Zumbi dos Palmares I e II, 20 de Novembro, 29 de Junho, Conquista do Horizonte, Santo Antônio<sup>3</sup>, mas também assistem às aulas aqueles que residem nos limites do município ou proximidade do assentamento”. A renda das famílias gira em torno principalmente da produção leiteira, da agricultura voltada em sua grande maioria a produção de grãos, verduras e legumes, e do trabalho assalariado em madeireiras da região.

Como esta escola está situada em um assentamento, fruto das lutas do MST, pensamos que esta deveria estar voltada a uma formação emancipatória, porém, observa-se que o campo empresarial acaba por dominar o campo educacional até mesmo em uma escola do campo. O processo educativo se dá de acordo com o contexto histórico do qual está inserido, articulando isso ao campo de pesquisa, a Escola Nossa Senhora Aparecida teve até o ano de 2012 uma educação com uma determinada perspectiva de educação do campo, com uma organização baseada nos Ciclos, já em 2013, com mudança na gestão municipal, se iniciou um novo método de ensino, o apostilamento<sup>4</sup>. Desta forma, este trabalho visa analisar a nova proposta educacional, buscando um entendimento do por que se deu essa mudança e ainda quais implicações provocadas por elas, principalmente no que se refere à organização curricular e a formação humana.

---

<sup>1</sup> A partir de agora iremos nos referir a escola apenas como Escola Nossa Senhora Aparecida.

<sup>2</sup>Atualmente o município possui cerca de 4,3 mil habitantes. (<http://www.passosmaia.sc.gov.br/>).

<sup>3</sup> Santo Antônio não é um assentamento, mas uma comunidade tradicional da região.

<sup>4</sup> A apostila em vigor até o momento é do Sistema de Ensino Aprende Brasil da Editora Positivo- Curitiba- PR.

O estudo será desenvolvido a partir de pesquisa documental e bibliográfica, buscando, como menciona Kuenzer (2005. p. 81), “[...] compreender como a fragmentação se faz presente, como modo de organização do trabalho e como pedagogia”. Como a Escola Nossa Senhora Aparecida é uma escola do campo, visamos analisar diante da proposta curricular da mesma, se o ensino ofertado está voltado para uma Educação do Campo, buscando compreender as lutas antagônicas existentes neste contexto. Ou seja, discutir como o sistema educacional está inserido dentro da estrutura produtivista, uma vez que segundo a mesma autora, há uma divisão desigual de acesso ao conhecimento científico, entre os pertencentes da burguesia e do proletariado, impossibilitando assim, de haver uma superação da contradição existente entre capital e trabalho.

A fundamentação teórica que nos guia é a compreensão de trabalho. Para Marx, o trabalho é um processo histórico, de transformação e apropriação da natureza pelo homem. Manacorda (1991, p. 48), discutindo a respeito de quando o trabalho passa a ser uma força produtiva: “perde sua essência”, [...] “a primeira ação histórica foi a criação de meios para satisfazer tais necessidades, a produção da própria vida material”. Porém, não há sociedade capitalista sem diferenças de classe, pois o capital precisa desta para se fortalecer, desta forma, houve a divisão do trabalho, gerando o trabalho assalariado, ou como define Marx, “*a mais-valia*”. O autor ainda ressalta que o homem não vive uma condição de liberdade, pois, precisa do trabalho para sobreviver, ou seja, o homem se constitui enquanto sujeito pelo trabalho, que com a ascensão do capital, originou também a divisão da sociedade e do homem.

[...] o capital, ao tender sempre a forma geral da riqueza, impele o trabalho para além dos limites das suas necessidades naturais e cria, assim, os elementos materiais para o desenvolvimento de uma rica individualidade, que é tanto onilateral em sua produção quanto em seu consumo, e o trabalho não aparece mais como trabalho e sim como pleno desenvolvimento da sua própria atividade [...] (MANACORDA, 1991, p. 51).

Como já mencionado, a sociedade é dividida em classes, desta forma, há classe dominada e a dominante, onde a última reforça o projeto hegemônico do capital. Tomando partido de que a escola é definida pelas relações de trabalho, que é determinado pelo sistema

capitalista, está havendo uma lógica que Kuenzer (2005) chama de “exclusão includente”, a autora enfatiza que muitos trabalhadores estão no mercado de trabalho, porém, de uma forma precária e não formal, e ainda que “[...] as estratégias de inclusão são nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de superar as demandas do capitalismo [...]” (2005, p. 92).

Ainda, como menciona Manacorda:

[...] não é, de fato, o trabalho como processo ou parte do processo educativo que pode, sozinho, subverter as condições sociais e libertar o homem; pode, no entanto, ser um elemento que concorra para a sua libertação, dado inevitável condicionamento recíproco intermitente entre escola e sociedade (1991, p. 55).

Como já mencionado, se buscará ao longo deste trabalho, verificar as alterações curriculares ocorridas na Escola Nossa Senhora Aparecida. Pensando que esse estudo será em uma escola do campo, analisaremos o que significa adotar um sistema apostilado, que modificações são essas e quais consequências destas para a construção de um currículo de educação do campo para uma escola do campo. Para isso faz-se necessário o aprofundamento dos estudos sobre a importância do currículo, currículo para escola do campo, as relações existentes entre trabalho/educação, e ainda, o porque o sistema de apostilamento na educação pública.

### **1.1. Tema e Problematização**

O sistema educacional passou ao longo dos anos por diversas mudanças e sabe-se que no âmbito escolar há um campo em constantes disputas. De um lado, as escolas formadas e comandadas pelo Estado brasileiro, o qual se sabe que está em prol do sistema capitalista, pois as escolas surgem como uma necessidade do capital em um determinado tempo histórico, porém, a classe trabalhadora começa a compreender que a escola enquanto entidade formadora de seres humanos pode vir a ajudar no processo de emancipação, desta forma, de outro lado, há a busca por uma educação emancipatória por parte dos movimentos sociais, desta forma, a escola é um espaço de luta contra hegemônica.

Conforme os estudos realizados para esta monografia, a organização curricular das escolas visa uma formação linear,

hierárquica, formalizada e fragmentada. Entretanto, o currículo pode também agir como mais um elemento da busca da escola pelos trabalhadores, desta forma, observa-se uma relação dialética. Partindo deste pressuposto, está pesquisa visa compreender que o problema de estudo se encontra localizado em uma escola de Assentamento da Reforma Agrária, tendo como ponto de partida analisar: Quais as contradições de uma formação por sistema de apostilamento como currículo em uma escola do campo em detrimento de uma concepção de educação do campo?

## **1.2. Objetivos**

### **1.3. Objetivo geral**

A partir da realidade da Escola Nossa Senhora Aparecida, Passos Maia-SC, identificamos como problemática a implantação do sistema de apostilamento nesta escola de Assentamento de Reforma Agrária, diante disto objetivamos, compreender o sistema apostilado como currículo de uma escola do campo, suas contradições e possibilidades de superação a partir de estudos bibliográficos.

### **1.4. Objetivos específicos**

- Compreender o que os diferentes estudos sobre currículo definem como fundamental para a organização escolar.
- Avaliar como poderia ser a proposta curricular coerente para uma Escola do Campo.
- Estudar como se expressam as relações entre trabalho e educação, a visão de mundo, sujeito e educação estão presentes nas diferentes perspectivas de currículo.
- Analisar o empresariamento da educação pública em geral e especificamente considerar a fragmentação e a incoerência do sistema de apostilado para uma escola do campo.
- Refletir e apontar meios de superação das contradições existentes entre a relação público privado para a educação do campo.

Para alcançar os objetivos propostos realizamos um estudo bibliográfico a partir do problema identificado no contexto da escola Nossa Senhora Aparecida. Optamos pelo estudo bibliográfico como monografia de base afim de alicerçar futuros estudos com o campo

empírico. Espera-se contribuir com o estudo da problemática e crítica sobre uma das possibilidades de empresariamento da educação básica do campo, a saber, o apostilamento.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO: A ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA**

Como já sinalizado na introdução, o Curso de Licenciatura funciona em regime de alternância, o que nos permite vivências em determinados municípios. Desta forma, no último ano do curso tive a oportunidade de cumprir meu estágio na Escola Nossa Senhora Aparecida, que está localizada em um Assentamento da Reforma Agrária, na comunidade Zumbi dos Palmares I, no município de Passos Maia, o qual possui cerca de 4,3 mil habitantes, e localiza-se no Oeste de Santa Catarina - Brasil. Passos Maia, como muitos municípios, é tipicamente rural, a principal fonte de renda da população vem do setor agrícola. Desta forma, traremos a seguir alguns pontos acerca da agricultura.

A agricultura existe desde os primórdios foi criada a partir da relação do homem com a natureza, a partir da necessidade de se fixar em um determinado lugar. O homem sempre se apropriou dos recursos da natureza para sua sobrevivência, fazendo da agricultura sua fonte de alimentos e renda. As famílias sobreviviam por meio do sustento retirado da terra, com uma agricultura tradicional, com conhecimentos passados de geração em geração. Contudo, desde a Revolução Verde ou Modernização da Agricultura, na década 60, ocorreram diversas mudanças na configuração do modo de vida e produção de todo campo brasileiro. A revolução verde

[...] consiste num processo genérico de crescente integração da agricultura no sistema capitalista industrial, especialmente por meios de mudanças tecnológicas e de ruptura das relações de produção arcaicas e do domínio do capital comercial, processo que perpassa várias décadas e se acentua após a década de 60 (SILVA, 1996, p. 30).

Outro aspecto de suma importância que configura o cenário da agricultura brasileira, e que Silva (1996) discute, é a inserção dos Complexos Agroindustriais – CAIs, os quais ocasionaram e ocasionam muitas e importantes mudanças. A partir de então, o Estado de Santa Catarina, passa a ter a inserção de Indústrias no setor agrícola, e principalmente a entrada de empresas multinacionais, em busca de matéria prima e força de trabalho desqualificado, portanto barato.

A constituição dos CAIs pode ser localizada na década de 70, a partir da integração *técnica* intersetorial entre as indústrias que produzem para a agricultura, a agricultura propriamente dita e as agroindústrias processadoras, *integração que só se torna possível a partir da internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura*. (SILVA, 1996, p. 31, grifos do autor).

Ao longo desse pouco mais de meio século, com a concentração de terras cada vez mais destinadas a grandes latifundiários, muitas famílias deixaram o campo brasileiro em busca de uma vida melhor, depositando no perímetro urbano a esperança de um bom emprego, uma boa casa, uma alimentação que não falte em suas mesas. No entanto, a grande maioria que migra do campo não tem escolaridade que lhes permita competir pelas vagas com melhor remuneração, desta forma, muitas famílias se alojam em espaços com um custo menor, com isso, acaba ocorrendo o esvaziamento do campo e o inchamento das favelas, o que reflete em diversos problemas sociais.

A terra que poderia ser um bem comum, é motivo de disputa acirrada, de um lado o Agronegócio expandindo suas áreas e se fortalecendo cada vez mais (com a ajuda do Estado), de outro os pequenos produtores, sobreviventes da agricultura familiar, que cada vez tem menos espaço no mercado, e ainda, a pressão do MST para que áreas improdutivas sejam destinadas a trabalhadores sem terra. A concentração de terras nas mãos de poucos é algo gritante no Estado de Santa Catarina:

De acordo com o Levantamento Agropecuário de Santa Catarina de 2002- 2003<sup>5</sup>, dos 187.061 estabelecimentos informados, 55.321 deles ocupa, área de menos de 10 ha; 123.921 estabelecimentos ocupam área de 10 a menos de 100 ha; 7.444 estabelecimentos ocupam área de 100 a menos de 1000 ha; e 375 estabelecimentos ocupam área de 1.000 a menos de 10.000 ha. Pode-se perceber que, somados os dois primeiros segmentos, tem-se 95% dos proprietários ocupando estabelecimentos com menos de 100 ha, enquanto que somente 5%

---

<sup>5</sup> Fonte: Secretaria de Estado da Agricultura e Desenvolvimento Rural. *Levantamento Agropecuário de Santa Catarina, 2002-2003*.

detém estabelecimentos maiores de 100 ha. Estes números mostram que Santa Catarina tem um longo caminho a percorrer no processo de democratização da terra. (FOCEC, 2010, p. 8 e 9).

Como já sinalizado, o município de Passos Maia é um campo que está em disputa, podemos afirmar que a posse da terra é o foco principal desta disputa, uma vez que, dentro do município tem-se de um lado, grandes propriedades, e de outro, pequenos lotes conseguidos por meio da Reforma Agrária. Adiante iremos trazer brevemente alguns pontos desta disputa, no entanto, antes, traremos um breve contexto sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na conjuntura brasileira. Dalmagro (2010) destaca que:

O MST é fruto da histórica concentração da terra no Brasil, a qual por sua vez, não é desarticulada do desenvolvimento econômico, social e político do país. Mas o MST também é produto de um momento histórico do capitalismo em âmbito mundial, em sua fase madura, ou imperialista. De outro lado, porém, o MST também é produto da organização e luta dos sem terra, de sua capacidade organizativa, de seu contraponto ao capitalismo, enfim, como constituinte da classe trabalhadora, cujas formas de luta e organização adquirem dinâmicas próprias possibilitadas e forjadas em cada contexto. (DALMAGRO, 2010, p. 93).

A autora discorre ainda sobre questões referentes ao domínio do capital no campo brasileiro, que se ampliou na década de 30, e que segundo a mesma, se tornou hegemônico a partir de 90 com agronegócio que ganhou força, isso faz com que haja uma luta travada entre o sistema burguês e o MST, o que a autora define como “luta de classes”. O domínio do Capital se apresenta de diversas formas e em diversos setores, produzindo e reforçando cada vez mais a desigualdade social, fazendo com que haja um acúmulo de riqueza por parte de uma minoria e um empobrecimento da maioria. “O campo expressa a dinâmica da sociedade capitalista que concentra riquezas, terras, conhecimento e tecnologias, decorrente da exploração dos trabalhadores, os quais de diferentes maneiras produzem riqueza para o capital”. (DALMAGRO, 2010, p. 106).

A mesma reforça que o domínio do capital não é homogêneo, uma vez que para a sua apropriação, o capital necessita de bases e de domínio tanto dos recursos naturais quanto humanos/força de trabalho. “O Movimento Sem Terra é uma das expressões mais acabadas do desenvolvimento capitalista no campo e a necessidade de superação dessa forma de produção social”. (DALMAGRO, 2010, p. 106).

O MST alia a luta imediata pelo acesso à terra e ao trabalho como condição de sobrevivência do sem terra, às lutas mais amplas e gerais dos trabalhadores do campo. Identifica sua luta e sua base social como parte da luta de classes, pois percebe que o acesso à terra para cinco milhões de famílias sem terra não pode ocorrer sem alterar a estrutura fundiária do país, sem reformas mais amplas. Extrapola então a luta pontual pelo acesso à terra, relacionando-a com uma ampla Reforma Agrária. (DALMAGRO, 2010, p. 112 e 113).

Segundo a mesma, a pressão que o MST exerce sobre o governo é através da ocupação de locais cujas terras não estão sendo utilizadas, ou seja, grandes latifúndios improdutivos onde milhares de famílias lutam para que haja uma desapropriação para que as mesmas passem a produzir naquele espaço, gerando renda e auto subsistência a elas. A autora enfatiza ainda que o Brasil é o país que tem uma maior concentração de terra do mundo, e como já citado acima, em Santa Catarina estes dados são ainda mais alarmantes.

Desta forma, podemos perceber porque o campo de pesquisa, a Escola Nossa Senhora Aparecida é um espaço de constante disputas, pois, ela se situa dentro de um assentamento de reforma agrária liderado pelo MST, o qual vem lutando contra a hegemonia do sistema capitalista.

O capital vem adentrando no município, explorando seus recursos e matérias primas, fortalecendo um sistema e deixando a maioria da população a margem. Dentre essas explorações destaca-se a disputa pelos recursos hídricos, onde a região é rica em mananciais, e os empreendimentos envoltos a construções de ‘Pequenas Centrais Hidrelétricas - PCHs’, vem tomando força. Há ainda uma presença significativa de indústrias de celulose no município e na região, onde a monocultura de pinus e eucalipto ocupa grandes latifúndios, não permitindo a diversidade da fauna e flora, e ainda, tornando o solo improdutivo.

Como já mencionado, o principal meio de renda das famílias que a escola atende, vem por meio da produção leiteira. A princípio, houve incentivo por parte do MST e cooperativas locais, mas, estava voltado a uma renda a mais as famílias, no entanto, percebe-se que a produção vem ganhando força, se tornando uma monocultura, estando na mesma lógica do sistema capitalista, fazendo com que as famílias destinem seus lotes a pastagens para os animais, não produzindo alimentos diversos para seu próprio consumo, fazendo com que a dependência do mercado alimentar seja ainda maior.

Dentro deste contexto, se encontra a Escola Nossa Senhora Aparecida e dela surgiu o foco deste trabalho. No ano de 2010, direção, professores, pais, estudantes etc, construíram o PPP da escola, documento inexistente até então, o documento partiu da realidade local, expressando as reflexões acerca da escola, o que permitiu avanço na organização coletiva da escola, mesmo limitada pela institucionalidade que representa um PPP de uma escola no contexto de uma rede de ensino.

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 melhoria do rendimento do educando, garantindo o acesso e permanência a um ensino de qualidade. (PPP, 2010, p. 3).

No documento consta ainda que “A educação do município conta com o maior número de educandos nas áreas de assentamentos da Reforma Agrária, organizados pelo MST”. (PPP, 2010, p. 7). Ao longo do trabalho será brevemente discutido a perspectiva de educação do MST, destacando-se ainda a perspectiva que a escola tinha de não formar os estudantes para o mercado de trabalho. A visão de currículo era: “O currículo deve ser visto como uma ferramenta escolar de produção de conhecimento de caráter essencialmente político e social”. (PPP, 2010, p. 26).

Referente à educação do campo, o documento ressalta que esta emergiu por luta dos movimentos sociais, a qual deveria estar voltada a realidade local, buscando fazer com que o campo não seja

visto como um simples local de atraso, mas sim como um espaço que possui suas histórias, suas lutas, o trabalho e sustento de muitas pessoas, e ainda, a valorização da identidade destes povos. O documento enfatiza que a escola deve assumir o papel de trazer a realidade para dentro desta, através da produção material e da existência humana, fazendo com que a partir disso, se estabeleçam relações concretas para a vida dos sujeitos do campo.

Sobre a organização curricular da escola, era por meio dos Ciclos<sup>6</sup>, o qual era organizado por eixos articuladores, partindo dos conteúdos básicos, porém, sua organização variava de acordo com a faixa etária dos estudantes, por exemplo, o Ciclo da Infância, compreendia dos 3 à 5 anos. Ainda, a antiga gestão se pautava muito na questão dos tempos escolares, que eram divididos em tempo leitura, tempo trabalho, tempo formatura, etc. Segundo o ex-gestor, essas questões só foram possíveis devido a construção do PPP, como já mencionado, algo que antes não existia naquela escola. Dava-se ênfase na organização dos estudantes e sua participação direta nas decisões da escola, onde avaliavam os colegas, os professores e a si mesmos, sendo atuantes na gestão escolar.

Como destacado, a escola tinha um currículo voltado a uma formação emancipatória, indo contra a perspectiva que o sistema social impõem. No entanto, no ano de 2013, devido a questões políticas eleitorais, a escola passou a ter uma nova gestão, e todo o município adotou o sistema de apostilamento, algo recorrente atualmente na educação básica. Desta forma, isso nos levou a desenvolver este trabalho, buscando destacar quais são as questões presentes no apostilamento e ainda quais meios de superação para este modelo de ensino.

---

<sup>6</sup> Para uma melhor compreensão de Ciclos: SCHEIS, Carla Gerusa. **A relação dos ciclos de aprendizagem e a organização curricular para as escolas do campo: realidade e possibilidades** – Florianópolis, SC, 2013.

### 3. CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

#### 3.1. O debate clássico sobre currículo: concepções e perspectivas

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 8).

Moreira e Silva (2008), fazem uma retomada sobre a questão do currículo, desde sua origem, e ainda trazem este, de forma crítica e sociológica. Segundo os autores, mesmo o currículo sendo algo que se buscava compreender, pois se tratava de organização escolar, foi somente a partir do século XIX que este campo de estudo passou a ser o alvo de muitos educadores que passaram a dar mais ênfase às questões curriculares. Porém, esse novo campo de estudos foi desenvolvido de um modo em que o estudante estivesse submerso a um currículo que o manteria dentro de um sistema, ou seja, seus pensamentos e ações seriam controlados por esta ferramenta educacional.

Os autores trazem uma breve descrição do contexto sócio-histórico do qual o currículo surgiu, onde trarei alguns pontos tal qual, para uma melhor compreensão. Moreira e Silva (2008, p. 10), trazem que, com o término da Guerra Civil, houve um processo de urbanização e industrialização, fazendo com que “Uma nova concepção de sociedade baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial começou a ser aceita e difundida”.

Nesta época, surge a ideia de que para se obter um bom trabalho, havia a necessidade de se ter uma boa escolaridade, ainda, devido a América estar sendo povoada como muitos imigrantes, com costumes adversos aos da nação, coube a escola fazer com que a sociedade como um todo, se adaptasse as transformações que se davam em âmbito tanto social, quanto cultural e econômico. “Na escola, considerou-se como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 10, grifo do autor). Os autores destacam que o interesse de vários autores em estudar o currículo se deu nesta época, devido ao setor econômico

depende da escola para seu fortalecimento e ainda, o currículo escolar que está sendo desenvolvido tinha “características de ordem, racionalidade e eficiência” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 11).

Silva e Moreira (2008) ressaltam ainda que, todo currículo que foi analisado, deve ser considerado sua constituição social e histórica, e ainda que todos os conteúdos presentes no mesmo tem uma intenção, nada está lá pelo acaso, sendo também uma arena política, produzindo e determinando relações sociais. Os autores ainda discutem a ligação do currículo com três eixos, que são, a ideologia, a cultura e o poder.

Segundo os mesmos, “Desde o início da teorização crítica em educação, “ideologia” tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise de escolarização, em geral, e a do currículo em particular” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 21), desta forma, o currículo desenvolvido para uma escola em que estudantes da classe dominante estudavam seria de uma forma, já as escolas frequentadas pela classe subordinada teria um outro tipo de ideologia sendo transmitida. Ainda, “A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 23.). E, [...] “era vista mais como imposição, a partir de cima, de certas ideias sobre a sociedade o mundo” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 24). Percebemos que ideologia transmitida está em prol da burguesia como forma de um controle da classe trabalhadora, fazendo com que esta tenha acesso somente a uma visão de mundo que não lhe permita ver a marginalidade da qual estão imersos, passando a naturalizar os fatos, desta forma, a ideologia é de supremacia para a burguesia manter o controle sobre a classe trabalhadora.

Os autores ressaltam ainda que no campo educacional, “[...] tendia-se a ver a ideologia como ‘cristalinamente’ transmitida por meios como livros didáticos e pelas aulas dos professores. [...] A ideologia perde aqui sua conotação idealista, para ser vista como tendo existência material” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 25, grifo do autor).

Ainda temos muito que compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. A ideologia certamente está no centro deste processo. Neste sentido, falar de currículo implica

necessariamente levantar a questão da ideologia (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 25 e 26).

Outro ponto que os autores discutem é a questão do currículo e a cultura, onde,

Na concepção crítica, não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida as futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão; a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 27, grifo do autor).

Neste sentido, os autores associam a cultura a divisão de classe sociais e grupos, onde a cultura está no âmbito ou da superação ou da manutenção dessas divisões da sociedade. Desta forma, a cultura dentro do currículo escolar também será “disputada”, onde a cultura estará em um campo do qual a classe dominante interessar. “Aquilo que na visão tradicional é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui como processo de reprodução cultural e social das divisões desta sociedade” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 27 e 28). A cultura dentro do currículo escolar é um campo ativo e contestado, desta forma, o currículo tanto irá criar quanto irá reproduzir cultura, sendo, “um terreno de produção de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

O terceiro ponto que os autores trazem é o currículo e o poder, onde destaca-se a questão de caráter político dentro do currículo se dá devido à manifestação de poder por meio das relações de poder, enfatizando a supremacia dos grupos dominantes, que interferem nas relações sociais da classe menos favorecida, fazendo com está se submeta a vontade da burguesia. “Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 28).

O currículo está em disputa, onde os grupos dominantes determinam os conteúdos que são importantes de acordo com seu interesse e vantagem diante grupos menos favorecidos, e desta forma,

ressaltam as relações de poder, mantendo a divisão de classes, ou seja, não buscando uma superação. “O currículo está, assim, no centro de relações de poder” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 29).

O poder, ou as relações de poder não estão apenas voltadas a pessoas ou atos legais, mas está presente em simples rotinas, ou seja, é algo que faz parte do nosso cotidiano. “O currículo como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 30).

Outro conceito discutido pelos autores é o currículo oculto, que, “Esse conceito, criado para se referir aqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, [...]” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 31), esse conceito é importante na compreensão do papel do currículo em motivar certos tipos de personalidade. Porém, “É necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente, do currículo oculto” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 31).

Sobre os conteúdos tradicionais, mesmo após as diversas transformações ocorridas na extensão da produção de conhecimento e na natureza, permanecerem, a disciplinaridade é seu ponto fundamental de construção. Como uma estratégia de superação a isso, os autores destacam a interdisciplinaridade.

Outro ponto de suma importância destacado por Moreira e Silva, é o que eles chamam de “cultura popular”, que se refere à música, televisão, revistas, vídeo game, etc, que não tem sido considerado na organização curricular, o currículo tem se tornado indiferente neste processo. Segundo os mesmos, esta “cultura popular” tem grande influência na constituição da vida das crianças e desta forma, necessita ser considerada nos currículos escolares. “Para isso é necessário que os analistas críticos se tornem menos ‘escolares’ e mais ‘culturais’” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 33, grifo do autor).

Sobre a informática e novas tecnologias, está ocorrendo transformações que se dão tanto no conteúdo quanto a maneira como esse conteúdo está sendo transmitido.

Não incorporar uma compreensão dessas transformações a nossa teorização curricular crítica significará entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo nas mãos de forças que a utilizarão fundamentalmente para

seus objetivos mercadológicos e da preparação de uma mão-de-obra adequada aos fins de acumulação e legitimação. [...] é importante compreendê-lo e encontrar formas de utilizá-lo de uma forma que seja compatível com nossos objetivos de democracia, igualdade e justiça social (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 33).

Os autores enfatizam também que, “As profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, [...]” (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 33), tem feito com que muitos educadores busquem meios de superação para as problemáticas envolvidas na organização do currículo escolar, como a desigualdade existente em nossa sociedade. Porém, isso acaba fazendo com que não haja uma eficiência na estrutura como um todo, não conseguindo uma significativa mudança,

Qualquer projeto que esteja disposto a contestar e a identificar suas próprias condições de produção e suas bases de poder poderá fugir às tendências que supostamente quer criticar, arriscando, assim, apenas a substituir uma forma de governo - dos indivíduos e da população- por outra (MOREIRA, SILVA, 2008, p. 34).

Já Apple (2008, p. 39), em seu trabalho: Repensando a ideologia do currículo, ressalta sua visão do currículo como algo a ser atrelado a questões ligadas a ideologia e a política. “Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião [...]”. O autor enfatiza ainda que o currículo, por questões referentes à controvérsias de valores e o domínio da direita dentro das escolas, fazem com que o currículo se transforme em uma “bola de futebol política”. Há também o interesse de indústrias e empresas de que o sistema educacional forme os sujeitos apenas para o mercado de trabalho, não se importando com a qualificação do ensino ofertado. A principal argumentação para que o currículo escolar seja manipulado pelas empresas e indústrias é discurso de que os problemas de desemprego deixariam de existir.

Apple (2008) ressalta que, “[...] enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 2008, p. 41). Esta relação de poder acaba controlando tanto estudantes quanto professores, e estão

presentes tanto nos conteúdos quanto na organização curricular. Sobre o que estará presente nos currículos, o autor afirma que pode-se ver quem está no comando, afinal, os conteúdos que são transmitidos, variam de acordo com a posição social em que determinados grupos se encontram, onde para o autor a educação está submersa na política da cultura.

Quando os grupos dominantes transmitem uma cultura aos estudantes, uma “cultura comum”, para o autor isso não é uma cultura verdadeira comum, pois,

Uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita. Ela requer não a imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos, “culturalmente letrados”, mas sim, e essencialmente, a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores (APPLE, 2008, p. 50, grifo do autor).

Para o autor a “cultura comum” não está associada a algo homogêneo, pois, segundo o mesmo, isso não é algo uniforme que todos se adaptam, mas sim, “[...] o que deveríamos buscar é “precisamente aquele *processo* livre, enriquecedor e coletivo de participação na formulação dos conceitos de valores” (APPLE, 2008, p. 51, grifo do autor). Desta forma, as pessoas não são vistas como sujeitos ativos na participação da construção e reformulação curricular e todas as questões que emergem a sociedade como um todo, mas sim como consumidores, ou seja, as pessoas não criam nada, apenas usam e consomem e isso não traz benefício algum para o campo educacional, pois, a educação é tratada como uma mercadoria.

Apple destaca como maneira de superação, que,

Os conceitos de valores gerados por essa sociedade - sistema esse cada vez mais dominado por uma “ética” da privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro - seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso (APPLE, 2008, p. 54, grifo do autor).

Entretanto, o autor ressalta o quão difícil é este trabalho, pois a forma como a sociedade está organizada, não permite que as causas existentes sejam identificadas facilmente. Outro ponto trazido pelo autor são os riscos gerados para aqueles que estão dispostos a pensar, questionar e reformular, pois, as críticas envoltas na educação não são aceitas e podem ainda acarretar em danos profissionais. “Ideias são armas [...]; e espalhá-las em contextos autoritários é um ato subversivo, às vezes perigoso, e, ao mesmo tempo, absolutamente essencial” (APPLE, 2008, 55). Os educadores que aceitarem essa empreitada deverão sempre estarem abertos para ouvirem as críticas sobre si, e mais do que isso, sendo dispostos a buscar soluções e formas de superação.

Enquanto em “A Política do Conhecimento Oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional?”, Apple reforça sua tese de que “A educação está intimamente ligada à política da cultura” (APPLE, 2008, p. 59), o mesmo afirma ainda que “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]” (APPLE, 2008, p. 59), pois, o que está presente em um currículo é algo determinado por um grupo, e ainda, “É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2008, p. 59).

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante - quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado a maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. (APPLE, 2008, p. 59 e 60).

Apple retoma a questão de que uma política pode privilegiar e marginalizar determinados grupos, fazendo com que a escola se torne uma escola com lutas de classe.

Sobre a questão de um currículo nacional, o autor ressalta que muitas vezes há um currículo nacional, entretanto, de forma disfarçada, e a ideia de que, “[...] um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para “elevar o nível” e fazer com que as escolas sejam as responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos” (APPLE, 2008, p. 63, grifo do autor). Apple destaca ainda, a importância de nos questionarmos sobre quem são aqueles que lutam por uma reforma curricular, e ainda, quem sairá ganhando e quem sairá

perdendo com isso? Para o autor, as diferenças e as desigualdades sociais permanecerão, o padrão de marginalidade do qual a maioria está inserida não será alterado, inclusive, não será objetivo de que haja uma transformação social, já que, segundo o autor, esse projeto de currículo nacional é um projeto direitista.

Apple (2008) ressalta ainda que, antes a área educacional era um campo de disputa da “minoría”, porém, esse quadro foi mudado devido às influências políticas e sociais que ocorreram no campo educacional à área da educação passou a ser um campo de poder. Contudo, os interesses dos grupos não estão voltados à classe trabalhadora, mas sim, “[...] está empenhado em promover condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola “ideais” (APPLE, 2008, p. 68).

A partir de uma proposta de educação conservadora, a educação foi posta em um patamar maior de compromissos ideológicos, onde, “Os seus objetivos para a educação são os mesmos que orientam as suas metas para a economia e o bem-estar social” (APPLE, 2008, p. 68). Com isso, política de direita com sua ideologia, fez com que a escola e os órgãos públicos se tornassem os responsáveis pelo desemprego, pela perda de padrões e valores tradicionais etc. Ainda, “O ‘público’ agora se tornou o centro de tudo o que é ruim; o ‘privado’, o centro de tudo o que é bom” (APPLE, 2008, p. 69).

Sobre o neoliberalismo, “O neoliberalismo defende um Estado fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar *todos* os aspectos de suas interações sociais e é vista não só como eficiente, mas também como democrática” (APPLE, 2008, p. 69, grifo do autor). Já sobre o neoconservadorismo, “[...] orienta-se pela visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido à futuras gerações” (APPLE, 2008, p. 69).

Segundo Apple (2008), haverá dois setores, um que passará a ser cada vez mais menos regulamentado e mais privatizado que serão destinados aos filhos da burguesia, e para os filhos da classe trabalhadora, “[...] as escolas serão rigidamente controladas e patrulhadas, continuarão a receber poucas verbas, permanecerão sem

vinculação com empregos de remuneração decente” (APPLE, 2008, p. 70 e 71).

Já sobre o currículo nacional, o autor afirma que,

[...] aliado a rigorosos padrões nacionais e a um sistema de avaliação orientado para o desempenho – se torna capaz de, a um só tempo, objetivar uma “modernização” curricular e uma eficiente “produção” de melhor “capital humano” e de representar um anseio nostálgico por um passado romantizado (APPLE, 2008, p. 73, grifo do autor).

Ainda, segundo Apple, um currículo nacional permitirá que haja um sistema nacional de avaliação, que implicará em sérios danos a educação, onde o principal é o que o autor define como: mercado livre da educação, e as escolas terão “[...] ‘selo de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar em sua máxima abrangência” (APPLE, 2008, p. 74, grifo do autor). Desta forma, as escolas oferecerão, “[...] um leque de ‘opções’, então o currículo nacional e sobretudo o sistema de avaliação nacional atuarão, em essência, como uma ‘comissão e vigilância do Estado’ para controlar os ‘excessos’ do mercado” (APPLE, 2008, p. 75, grifo do autor).

Segundo o mesmo, as crianças farão parte (ainda mais do que atualmente) de um processo de classificação dentro do sistema educacional, onde questões de raça, gênero e classe social, serão os determinantes nesta inclusão/exclusão, perpetuando ainda mais as diferenças sociais já existentes. “[...] o que surgirá será diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre ‘nós’ e ‘os outros’, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes” (APPLE, 2008, p. 76, grifo do autor). Ainda, “[...] deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhes deram origem” (APPLE, 2008, p. 76, grifo do autor).

O autor ainda ressalta que, os currículos devem reconhecer e trabalhar as diferenças existentes na sociedade, ou seja, com um currículo nacional, haveria uma “padronização humana”, todos seriam iguais. Entretanto, na visão de Apple, deveria haver “[...] reconhecimento dos ‘diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles’” (APPLE, 2008, p. 77, grifo do autor). Para o autor, é de suma importância que o currículo reconheça e trabalhe as questões das

diferenças existentes na sociedade, ou seja, evidencia o porquê tais grupos são marginalizados enquanto determinados são privilegiados.

O currículo nacional em pauta da direita, sofrerá uma mecanização e privatização, onde,

[...] um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política (APPLE, 2008, p. 80).

Com relação a quem sairia ganhado com essa reforma curricular, Apple (2008) destaca que a precariedade que algumas escolas enfrentam, seja de estrutura física, ou falta de professores, jamais serão superados através do currículo nacional, e ainda que, as questões de raça, sexo e classe social não serão modificadas. Mas sim, “O sistema, uma vez implantado, fará com que se coloque mais culpa sobre os ombros dos alunos e pais pobres e, sobretudo, sobre as escolas que frequentam” (APPLE, 2008, p. 81). Ainda, “No novo mercado educacional, ‘liberdade’ e ‘escolha’ serão apenas para os que tiverem condições e recursos. ‘Diversidade’ em educação será apenas uma palavra mais elegante para a condição de apartheid educacional” (APPLE, 2008, p. 84, grifo do autor).

O currículo nacional e o sistema de avaliação nacional estão intimamente ligados, sendo assim, não podem ser compreendidos separadamente. “Todo esse contexto precisa ser resituado em uma dinâmica ideológica maior, na qual se verifica uma tentativa, empreendida por um novo bloco hegemônico, de transformar nossas próprias ideias acerca da finalidade da educação” (APPLE, 2008, p. 84).

Girox e Simon (2008) em *Cultura popular e Pedagogia Crítica*: a vida cotidiana como base para o conhecimento, enfatizam que o ensino passou a voltar-se para um ensino tecnicista e instrumental, ou seja, estava em prol das empresas, a sua expansão econômica. “As escolas seriam uma forma particular de vida organizada com o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou privilegiado capital cultural dos grupos da classe dominante” (GIROX, SIMON, 2008, p. 94 e 95). Os mesmos destacam ainda que a escola faz parte de um território que é de luta, enquanto a pedagogia é uma política cultural, e ainda,

[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROX, SIMON, 2008, p. 95).

Girox, Simon (2008 p. 96), defendem uma pedagogia crítica, que não se trata de uma ideologia unificadora, mas sim, de uma pedagogia que tenha suas bases pensadas e desenvolvidas a partir da classe oprimida, ou seja, a pedagogia crítica partirá da esfera da cultura popular. Para os mesmos, “[...] a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno”.

Sobre a cultura popular e a pedagogia,

A cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores de escolas (GIROX, SIMON, 2008, p. 96).

Ainda, a cultura popular, é trazida pela classe dominante como uma cultura que é insignificante, “[...] indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social” (GIROX, SIMON, 2008, p. 97). Ressaltam também sobre a importância de se compreender a relação da pedagogia e da cultura popular, onde não se deve, “[...] tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROX, SIMON, 2008, p. 97). A pedagogia é algo que aliada a outros meios, produz conhecimento. Ainda, “[...] tem preocupações que abrangem a integração, na prática, de certo conteúdo e modelo de organização curricular, estratégias e técnicas didáticas, tempo e espaço para a prática dessas estratégias e técnicas,

bem como propósitos e métodos de avaliação” (GIROX, SIMON, 2008, p. 98).

Entretanto, os autores trazem também outra visão da pedagogia, “[...] a pedagogia diz respeito, a um só tempo, às práticas em que alunos e professores podem juntos engajar-se e à política cultural que está por trás delas. É nesse sentido que propor uma pedagogia é formular uma visão política” (GIROX, SIMON, 2008, p. 98). Neste sentido, a pedagogia acaba por definir qual conhecimento é o mais importante, entre outras, direcionando os ideais, influenciando no aspecto tanto físico, quanto ambiental.

Outra questão discutida em sua obra, refere-se ao conceito de “popular”, que partiu do conceito de ‘cultura popular’. “O popular tem sido visto com frequência pelos educadores como agente potencialmente perturbador de relações de poder vigentes” (GIROX, SIMON, 2008, p. 101). Isso se dá devido a visão de alguns que pensam que o popular é uma ameaça, pois demonstra uma diversidade de formas de vida, por outro lado, há os que veem o popular como algo inferior, incapaz, impotente.

Porém, os autores destacam que,

[...] historicamente, as formas de escolarização regulamentada pelo Estado têm enxergado a cultura popular como um terreno marginal e perigoso, algo contra o qual se deva ser imunizado ou – na melhor das hipóteses – algo a ser ocasionalmente explorado como tática circunstancial de motivação, para aumentar o interesse do aluno por determinada lição ou disciplina (GIROX, SIMON, 2008, p. 104).

Ainda, “Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem” (GIROX, SIMON, 2008, p. 106). Desta forma, professores e alunos deverão juntos compreender que não há apenas um único discurso, que é o da classe dominante, e ainda, deverão lutar contra as formas de preconceito e marginalização existentes na sociedade.

“As práticas culturais populares exibem numerosas diferenças que, em parte, se devem às lutas inerentes às relações vigentes de sexo, classe, raça, etnia, idade e região” (GIROX, SIMON, 2008, p. 108). Sendo assim, a pedagogia e a cultura popular deverão denunciar e

trabalhar estas questões. “O fato é que não podemos suprimir aqueles aspectos da cultura popular que eventualmente julgemos retrocessos; ao contrário, precisamos encará-los da forma como são e tentar superá-los” (GIROX, SIMON, 2008, p. 110). Na cultura popular estão inclusas lutas, que se dão tanto no patamar pedagógico quanto no político.

Sobre a cultura popular e a diferença social, segundo os autores, os professores podem ter duas visões,

[...] como formas agradáveis de conhecimento e poder, que abrem caminho para uma individualização e para uma administração mais efetiva de formas de regulamentação física e moral; ou como o terreno em que nos devemos reunir com nossos alunos para uma experiência pedagógica capaz de ativar, e não desativar, a imaginação e as capacidades humanas em benefício da alegria individual, da prosperidade coletiva e da justiça social (GIROX, SIMON, 2008, p. 113).

Os autores discutem ainda sobre, “Como poderá a cultura popular fazer parte de uma pedagogia crítica que em última análise não opere para policiar seu conteúdo e suas práticas?” (GIROX, SIMON, 2008, p. 114). A pedagogia referida teria como fonte de discussão o tempo, o espaço, ou um tema específico. Desta forma, esta pedagogia seria uma pedagogia politizada e ampliada, “[...] uma pedagogia que reconhece o seu lugar em múltiplas formas de produção cultural, e não simplesmente naqueles espaços que vieram a ser rotulados de ‘escolas’” (GIROX, SIMON, 2008, p. 115).

Ainda, “A pedagogia crítica sempre busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular ‘oficial’” (GIROX, SIMON, 2008, p. 117). Essa articulação pode por um lado, fazer com que o estudante se torne um sujeito crítico e que passe a se questionar sobre questões que o oprime, enquanto por outro lado, “[...] ocorre que a experiência do aluno também não é uma forma não problemática de conhecimento” (GIROX, SIMON, 2008, p. 117). Destacando que pedagogia crítica tem como um dos focos trabalhar as questões sociais, e principalmente as contradições sociais.

Já na obra, “Formação do professor como uma contra esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural”, Girox e McLaren (2008), trazem a importância dos professores terem uma boa formação, e que há uma necessidade de que haja programas de

formação que proporcionem ao professor ter além de consciência social, mais sensibilidade social, e que, partindo desta visão, para os mesmos, a “[...] pedagogia e cultura podem ser vistas como campos de luta que interagem” (GIROX, MCLAREN, 2008, p. 127). Ainda, “[...] examinar com uma força de trabalho docente progressista seria capaz de fortalecer o poder dos professores e ao mesmo tempo estimular o exercício da docência como instrumento para o fortalecimento de poder” (GIROX, MCLAREN, 2008, p. 128).

Também,

A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra - defesa pública democrática (GIROX, MCLAREN, 2008, p. 128).

Os autores ressaltam ainda que,

[...] as escolas servem principalmente como instrumentos de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte do tecido da ‘falsa consciência’; e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência” (GIROX, MCLAREN, 2008, p. 129).

Sobre o termo de resistência os autores trazem que, “[...] foi definido como um ‘espaço’ pessoal no qual a força e a lógica de dominação são contestadas pelo poder, da ação subjetiva, de subverter o processo de socialização” (GIROX, MCLAREN, 2008, p. 132). Da maneira como está pautada, “[...] a resistência funciona como um tipo de negação ou afirmação colocada diante de discursos e práticas dominantes” (GIROX, MCLAREN, 2008, p. 132). Já sobre o conceito de contra hegemonia, os autores trazem que, “[...] implica um entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar” (GIROX, MCLAREN, 2008, p. 132).

Os autores destacam ainda que,

Com o passar dos anos, os teóricos educacionais de Esquerda foram ampliando o nosso

entendimento da escolarização, definindo-a como um empreendimento essencialmente político, uma forma de reproduzir ou privilegiar determinados discursos, assim como o conhecimento e o poder a eles inerentes, excluindo desse modo outros sistemas teóricos ou significantes (GIROX, MCLAREN, 2008, p. 134).

Já para Young (2010), “Políticas curriculares desenvolvem-se, inevitavelmente, em contextos sociais, políticos e econômicos” (Young, 2010, p. 611). O mesmo se referindo a elaboração de currículo no Reino Unido, enfatizou que por meio da pressão do governo, em tentar solucionar o problema do desemprego no país, buscou aumentar o interesse daqueles que não tinham um bom rendimento na escola.

Sobre as reformas do currículo ocorridas em 2008, Young traz que,

[...] foram dar menos peso ao conteúdo das disciplinas e mais peso aos temas tópicos que atravessam um largo espectro de disciplinas e procurar maneiras de personalizar o currículo, relacionando-o mais diretamente ao conhecimento e às experiências cotidianas do aluno (Young, 2010, p. 612).

Após a reforma, os currículos passavam a ter uma maior flexibilidade e davam ênfase na experiência que os estudantes levavam para a escola. “[...] o currículo era visto como um instrumento para motivar os estudantes a aprenderem”. O autor ressalta duas ideias distintas. A primeira, “[...] diz respeito a *currículo*, que se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance dos estudantes” (Young, 2010, p. 612). Enquanto a segunda, “[...] diz respeito à *pedagogia*, que, em contraste, se refere às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo” (YOUNG, 2010, p. 612).

Para Young (2010), os conceitos de pedagogia e currículo devem ser analisados distintamente. De um lado, os professores não formulam por si só um currículo, no entanto, precisam do mesmo para se guiarem, como um ponto de partida do que ensinar. Por outro lado, “Os formuladores de currículo contam com os professores para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos” (YOUNG, 2010, p. 613).

Contudo, analisando a questão curricular de uma forma mais ampla, ou seja, a partir de um contexto político, Young (2010) ressalta a

hierarquização escolar, fazendo com que a formação escolar seja vista como um status para as escolas, “[...] não é exagero sugerir que o currículo em si está tornando-se cada vez mais uma forma de prestar contas em vez de ser um guia para professores” (YOUNG, 200, p. 613).

O autor critica a questão dos governos depositarem nos currículos uma fonte de mudanças estruturais do setor econômico e social, pois, currículo deve estar aberto e ser democrático, porém, “[...] há o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam o acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas” (YOUNG, 2010, p. 614). O mesmo defende que o currículo deve ter sua base no desenvolvimento intelectual dos estudantes, no qual os problemas sociais não devem ser conteúdo ou finalidade do currículo.

O embasamento curricular deve estar pautado em conceitos, “[...] não em conteúdos e habilidade” (YOUNG, 2010, p. 614). Desta forma, o conteúdo não estará na forma da memorização, como no antigo currículo, mas sim devido a sua importância na progressão do aprendizado dos estudantes. Já sobre a distinção de currículo e pedagogia, segundo o mesmo,

[...] deve-se distinguir currículo e pedagogia, uma vez que se relacionam de modo diferente com o conhecimento escolar e com o conhecimento cotidiano que os alunos levam para a escola. O currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem (YOUNG, 2010, p. 614).

O autor ressalta ainda que, “[...] o conhecimento incluído no currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidade de pesquisadores” (YOUNG, 2010, p. 614). Sobre a sua defesa de que o currículo deve ser centrado em disciplinas, “As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um ‘objeto de pensamento’ e não como um ‘lugar de experiência’” (YOUNG, 2010, p. 615, grifo do autor). Desta forma, “As disciplinas reúnem ‘objetos de pensamento’ como conjuntos de ‘conceitos’ sistematicamente relacionados” (YOUNG, 2010, p. 615, grifo do autor).

Young (2010) destaca ainda a importância do estudante compreender a diferença entre um “lugar de experiência” e um “objeto

de pensamento ou conceito”. Tomando como exemplo a disciplina de geografia, “Os conceitos ‘teóricos’ de disciplinas como geografia e os conceitos ‘cotidianos’ que constituem a experiência que os alunos levam para a escola são diferentes e usá-los envolve processos de pensamento muito diferentes” (YOUNG, 2010, p. 615, grifo do autor). Desta forma, “algo” pode continuar sendo algo, porém, a forma como o aluno se relaciona com este algo se torna diferente.

Ainda, “Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros (em matérias e disciplinas), e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades” (YOUNG, 2010, p. 615). Por outro lado, “Em contraste, conceitos cotidianos são ‘captados’ inconscientemente por todos em suas vidas diárias e são adquiridos pela experiência de formas *ad hoc* para propósitos específicos, relacionados com problemas particulares, em contextos particulares” (YOUNG, 2010, p. 616, grifo do autor).

Sobre as disciplinas,

[...] consistem de conjuntos de conceitos relativamente coerente que se relacionam distante e explicitamente entre si. Disciplinas diferentes têm regras para definir as fronteiras entre elas e outras disciplinas e para estabelecer o modo como seus conceitos se relacionam. [...] também são ‘comunidades de especialistas’ com histórias e tradições distintas. Por meio dessas ‘comunidades’, professores em diferentes escolas e faculdades estão ligados uns aos outros e aqueles que estão nas universidades produzindo novos conhecimentos (YOUNG, 2010, p. 616, grifo do autor).

O mesmo trás ainda que as disciplinas apresentam três papéis dentro de um “currículo de engajamento”,

O primeiro papel é um papel curricular. As disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo papel é pedagógico. As disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus ‘conceitos cotidianos’ aos ‘conceitos teóricos’ a elas associados. O terceiro é um papel gerador de identidade para professores e aprendizes. As disciplinas são cruciais para o

senso de identidade dos professores como membros de uma profissão (YOUNG, 2010, p. 617, grifo do autor).

Para o autor, a escola pode através de um currículo que lhe proporcione novas identidades, fazer com que o aluno não seja alienado, ou no mínimo saber lidar com a alienação. Há em alguns países, a experimentação de um currículo que não é centrado em disciplinas, e, vem atraindo interesse de professores e alunos. Porém, para Young, “[...] faltará coerência em tais currículos, que muito explicitamente obscurecem a distinção currículo/pedagogia, e que, também, eles não oferecerão a base necessária para o progresso dos alunos” (YOUNG, 2010, p. 618). No entanto, nesta forma de currículo, o professor não usará a sua forma de conhecimento da disciplina, mas estará voltado a posição de autoritarismo, o que na visão do autor, acabaria por gerar um descontentamento por parte dos estudantes, onde alguns, poderiam abandonar a escola.

O currículo defendido por Young (2010), se diferencia de um currículo tradicional que para o mesmo, “[...] inevitavelmente perpetuaria um sistema elitista e desigual e continuaria a negar oportunidades de aprendizagem a muitos estudantes de lares desfavorecidos” (YOUNG, 2010, p. 619). Para Young, em sociedades desiguais, os currículos escolares manterão tais desigualdades. No entanto, “[...] a escolarização também representa os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos ou meninas (YOUNG, 2010, p. 620).

Sobre a escolarização comum o autor enfatiza que,

[...] surgiu, em parte, das necessidades de um capitalismo industrial em expansão e das desigualdades de classe social geradas por ele. [...] foi um produto do Iluminismo do século XVIII e dos valores de universalismo e igualdade a ele associados. As escolas e o currículo, assim como instituições políticas tais como a democracia e os sindicatos, estão em constante tensão com seu contexto. Não são apenas produtos desse contexto. (YOUNG, 2010, p. 620).

Os estudantes pertencente a burguesia, tem uma visão de mundo proporcionada por suas famílias, direcionada a vê-lo e tratá-lo como um objeto. Desta forma, os filhos da elite acabam por estar melhor preparados para um currículo centrado em disciplinas, pois, os filhos da

classe trabalhadora que veem o currículo apenas como uma experiência. Contudo, na visão do autor, “[...] as disciplinas, com sua sequência, seu ritmo e sua seleção de conteúdos e atividade são o que mais nos levam, em educação, a oferecer aos estudantes acesso a um conhecimento confiável” (YOUNG, 2010, p. 620).

Sobre o “sucesso” das escolas de elite, para o autor, “[...] pela capacidade que seus preços elevados lhes conferem para serem tanto social como intelectualmente seletivas. E, em segundo, porque elas têm recursos para recrutar os melhores entre os professores especializados nas disciplinas” (YOUNG, 2010, p. 618). Ressalta ainda que a falta de qualificação dos professores de escola pública é um dos motivos pelos quais as mesmas não são bem sucedidas.

### **3.2. O currículo a partir da Pedagogia Socialista**

A pedagogia socialista foi construída em um período revolucionário na Rússia e com a formação da União Soviética. A luz do marxismo passou-se a refletir a educação e as possibilidades de sua organização para uma nova sociedade em construção. O Sistema de Complexos proposto pelo Comissariado Nacional da Educação da Rússia, dirigido por Pistrak para as Escolas Comunas foi uma das possibilidades de organização escolar pautada na pedagogia socialista e atualmente experimentada em escolas organizadas pelo MST.

O Sistema de Complexos tem sua base nas interrelações entre o trabalho, natureza e a sociedade e surgiu a partir de experiências na Rússia, que na época tinha sua forma de governo socialista. Tem-se como o principal autor que discute essa experiência, Pistrak, no entanto, foi um conjunto de autores e pedagogos que ajudaram na construção dessa educação que tinha por base os Complexos, essa experiência desenvolveu-se entre 1917 a 1931, esse período não se estendeu principalmente, devido ao Estado governado por Stalin estabelecer um decreto retomando o formato de escola anterior a revolução.

Na época da Rússia Socialista, foi criado o já mencionado acima: Comissariado Nacional da Educação da Rússia (espécie de ministério da educação). Diante a escola capitalista que era a que estava implantada na época, concluíram que aquela não era a educação ideal, e então passaram a buscar por meio de pressão a construção de uma nova escola, com uma nova pedagogia, uma nova forma de avaliar e pensar na educação. Desta forma, passou-se a pensar em que escola seria a

ideal para a sociedade, após muito estudo foi iniciada a experiência por Complexos. No entanto, nem tudo seria abolido da escola capitalista, pois, o que a mesma tinha de positivo iria permanecer, já o que era negativo deveria ser repensado, então surgiu A Escola Comuna, que buscava formar uma nova sociedade, com outros valores, uma nova visão de mundo.

Para Pistrak (1981), “A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (PISTRAK, 1981, p. 32). Para o autor, a escola “sempre foi uma arma nas mãos de dirigentes” (PISTRAK, 1981, p. 32), no entanto, estes dirigentes eram a minoria, ou seja, a grande parte da população era aquela que era “dirigida”, desta forma, esta minoria não se empenhava em fazer com que a população compreendesse o que era e qual era o papel da escola dentro da sociedade, que é dividida em classes, pois isso, poderia causar o fim de um regime de poder.

Desenvolver a educação das massas, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, significa dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa (PISTRAK, 1981, p. 33).

A revolução da qual o autor se refere, deve ser paralela a escola, pois, segundo o mesmo, “[...] a escola é uma arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 1981, p. 33). Para Pistrak, a escola e a sociedade andam juntas, e, ainda, esta nova escola terá algumas coisas que eram da antiga escola, porém, nem todas, onde, “Certas concepções, certas terminologias, certas formas exteriores e secundárias podem transmitir-se da antiga para a nova escola; mas o objeto da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos [...]” (PISTRAK, 1981, p. 33). Algumas questões da escola antiga precisam ser esclarecidas, pois, o objetivo da revolução, é que os homens desta sociedade, sejam ativos nesta construção, e reforcem a luta da classe operária, por uma sociedade sem a divisão de classes, por um novo regime social.

Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço

ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é preciso que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício (PISTRAK, 1981, p. 34).

Esta nova escola deveria estar pautada em dois princípios: “Relações com a realidade atual e Auto-organização dos alunos”. Esta realidade atual, foi debatida por meio dos pensamentos pedagógicos comunistas, onde, “A realidade atual é tudo o que, na vida social da época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova” (PISTRAK, 1981, p. 34). E ainda, “[...] é a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial” (PISTRAK, 1981, p. 34).

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer, certamente que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual [...], à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação. (PISTRAK, 1981, p. 34).

Contudo, o autor destaca que a realidade atual não é como as escolas trabalham, devendo ser mudado a forma como essa atualidade é organizada, onde deve ser adaptada e reorganizada, “[...] nossa concepção de realidade atual obriga-nos a rever o objeto do ensino tradicional, herdado da antiga escola, e nos capacita a abandonar uma série de disciplinas [...]” (PISTRAK, 1981, p. 35).

Ainda, “O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela” (PISTRAK, 1981, p. 36). Há a necessidade de fazer com que os alunos compreendam que os acontecimentos da atualidade fazem parte de um processo histórico, “[...] é preciso demonstrar a essência da dialética de tudo o que existe” (PISTRAK, 1981, p. 36).

Mas a escola pode enfrentar o estudo da realidade atual de duas formas: ou estuda como um objetivo exterior, sem determinar a própria posição em relação a ela – e então teremos uma escola de ensino livresco; ou então a escola tomará posição

frente a realidade atual – e então o presente será estudada de um ponto de vista bem determinado; então, e só então, ela será capaz de *educar* a criança, porque – em vez de dar simplesmente a cada aluno a possibilidade de responder à questão: “Mas, eu, aluno, que espaço devo ocupar na realidade atual, na luta que se trava entre passado e presente?” – é preciso, de fato, levando o estudo da realidade atual até esse ponto, inculcar na nova geração que cada adolescente deve ser, ou melhor, já é, um soldado engajado na luta, devendo assumir o objetivo de se armar dos conhecimentos necessários para apoiar a luta, estudando convenientemente as armas dos adversários e aprendendo a empregá-las no interesse da revolução, e sabendo também, ao mesmo tempo, utilizar praticamente suas próprias armas: em outras palavras, seu objetivo deve ser adquirir ciência (PISTRAK, 1981, p. 37, grifo do autor).

Para Pistrak (1981), o ensino deve “[...] compreender a soma de conhecimentos ou de hábitos e o grau de técnica adaptados a uma determinada idade, que conduzam direta e plenamente a compreensão marxista da vida moderna” (PISTRAK, 1981, p. 94). Conforme as disciplinas foram sendo reorganizadas, houve o que o autor chama de anarquia das disciplinas, uma valorização dos objetivos de cada disciplina por si só, o que causou obstáculos, não permitindo uma superação do problema. Apenas a disciplina de sociologia teve seu problema superado, pois, segundo Pistrak (1981), os educadores de algumas disciplinas são mais ligados à forma tradicional, sendo assim, os problemas encontrados nas disciplinas de física, matemática e história foram os que tiveram as maiores dificuldades de serem superados.

Sobre a escolha dos conhecimentos trabalhados na escola, devem ser aqueles que os estudantes necessitam saber por serem clássicos e universais, ou seja, como o autor define: incontestáveis. Esses conhecimentos devem ser pensados de acordo com os objetivos traçados pela escola, onde, a qualidade é o foco de ensino, não apenas a quantidade de conhecimento transmitido, cujo objetivo é: *“ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida. A se apropriarem*

*dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna!*” (PISTRAK, 1981, p. 96, grifo do autor).

A seleção das disciplinas se dava de acordo com a necessidade da permanência da mesma, havendo uma valorização de determinados aspectos. “Isto possibilitará a agrupação do ensino de disciplinas isoladas e independentes em torno dos principais temas de estudo” (PISTRAK, 1981, p. 96).

Como uma forma de superação a escola tradicional, houve uma nova forma de organização dos conteúdos escolares, que foram por meio do método dos complexos.

A primeira interpretação do método nos leva a tomar um objeto e analisá-lo do ponto de vista de uma disciplina qualquer ou de um conjunto de disciplinas próximas; por exemplo, o poço, que é analisado do ponto de vista do ciclo das ciências naturais, o tanque, a floresta enquanto vegetação, etc. No mesmo nível se coloca a escolha do relógio, da aurora e do crepúsculo, do fogareiro, em relação à física, etc (PISTRAK, 1981, p. 104).

Ainda,

A seleção do objeto da análise é determinada não por condições fortuitas (preocupação acidental das crianças ou presença de um certo objeto em seu campo visual) ou pelo método desta ou daquela disciplina, que leva à escolha de um determinado objeto em um momento dado para fins da análise (PISTRAK, 1981, p. 105).

O objetivo do método é fazer com que o aluno compreenda como é a sua realidade a partir de uma perspectiva marxista. O estudo se dará de forma a abordar as relações existentes, onde, cada fenômeno e cada objeto a partir de diferentes pontos de vista. “[...] esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método *dialético*” (PISTRAK, 1981, p. 106).

Sobre a escolha do tema do complexo, “[...] não poderia ser determinada ao nosso ver, pela preocupação de construir um curso sistemático nesta ou naquela disciplina. [...] deve ser determinada unicamente pelas tendências do *esquema do programa oficial*” (PISTRAK, 1981, p. 106 e 107). Cada esquema de complexo que for sugerido ao aluno não deverá advir de algo sem importância ou significância para o aluno, mas sim, “[...] um fenômeno de *grande*

*importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual*” (PISTRAK, 1981, p. 107, grifo do autor).

No entanto, a escolha pelo tema do complexo não deverá se dar por meio de uma simples escolha do que chamou a atenção das crianças, uma escolha por acaso que não tenha nexos com a realidade atual. “O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no *plano social* e não na pedagogia pura. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista *social*, devendo servir para compreender a realidade atual [...]” (PISTRAK, 1981, p. 108, grifo do autor).

Um tema geral pode ser desmembrado em uma série de temas diferentes. Numa série de temas diferentes podemos encontrar assunto de pouco valor em si mesmos. Mas se eles constituem elos indispensáveis quando observados no quadro geral, então justificam sua presença, sua importância e o lugar que ocupam, tornando-se temas admissíveis e aceitáveis (PISTRAK, 1981, p. 108).

Para Pistrak, há uma necessidade de haver “[...] uma relação geral com o tema fundamental e a seleção de um tema fundamental que tenha um valor real” (PISTRAK, 1981, p. 108). Os temas, independente do seu valor, não deverão ser separados dos outros, e sobre a justificativa de um estudo de complexos em um âmbito escolar, “[...] eles representam *uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual*” (PISTRAK, 1981, p. 108, grifo do autor). E ainda, “Os temas devem desencadear-se, observar uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação gradual do horizonte do aluno [...]” (PISTRAK, 1981, p. 108). Através deste processo, o aluno irá perceber quais são as concepções que estão determinando a vida como um todo, incluindo sua luta. Entretanto, os objetivos só serão alcançados, por meio da concentração de disciplinas, o que o autor define como um “método dialético gradual”.

Sobre como estudar cada tema, há duas maneiras de analisar cada complexo, “[...] ou como um assunto preciso, delimitado; ou como um *assunto principal*, encadeado por múltiplas relações a toda uma série de outros fenômenos não menos importantes [...]” (PISTRAK, 1981, p. 108 e 109). Tais fenômenos, são aqueles cuja função acabam por determinar a vida social como um todo. O autor volta a defender que os

temas dos complexos deverão se recobrirem entre eles, não tendo assim uma natureza artificial. “Esta forma de proceder possibilita uma série de generalizações partindo-se de cada complexo, e estas *generalizações* serão tanto mais amplas e completas quanto as crianças forem maiores” (PISTRAK, 1981, p. 110, grifo do autor).

Sobre a *Organização do ensino segundo o sistema dos complexos*, o autor enfatiza que com relação à escola de 1º grau, não há dificuldades de se trabalhar o ensino por complexos, pois, haverá apenas um professor executando o ensino, e ainda a subordinação das disciplinas ao sistema de complexos, não trará problemas. No entanto, na escola de 2º grau apresentará dificuldades, pois, “[...] os estudos são dirigidos não por uma pessoa, mas por um grupo de especialistas, sendo mais difícil a prática do curso ministrado independentemente de cada disciplina e a subordinação de todas as disciplinas de ensino ao complexo” (PISTRAK, 1981, p. 110 e 111).

Já a questão da duração do trabalho num mesmo complexo, irá variar de acordo com a idade das crianças. Na escola de 1º grau, quando as crianças iniciam sua vida escolar, as mesmas não tem grande capacidade de manterem atenção em algum assunto por muito tempo, desta forma, “[...] deveríamos nos adaptar à idade das crianças, tratando os temas durante uma, duas, três semanas, no máximo” (PISTRAK, 1981, p. 111).

Com relação às turmas do terceiro e quarto ano, o tempo de estudo dos complexos poderá ser mais longo, com cerca de 5 a 7 temas, e esses temas irão englobar mais fenômenos, “[...] cada assunto seria adaptado há um mês ou seis semanas de trabalho” (PISTRAK, 1981, p. 111). As turmas de quinto, sexto e sétimo ano, o período de estudos será maior, com cerca de três a cinco meses, onde o sétimo ano, “[...] poderia até ser ocupado por um único complexo, o que é totalmente natural para o oitavo e nono ano de ensino” (PISTRAK, 1981, p. 111). O autor destaca ainda que, “[...] ao mesmo tempo em que se desdobra *o trabalho em cada complexo, o próprio complexo torna-se mais rico*” (PISTRAK, 1981, p. 111, grifo do autor).

Durante os primeiros anos de ensino, escolhemos temas concretos presentes no campo visual da criança, fixamos sua atenção sobre o tema dado, mas só indicamos superficialmente sua relação com uma série de outros fenômenos; com o tempo, entretanto, o complexo se aprofunda, aumentando consideravelmente sua superfície e

tornando-se ainda mais ampla a extensão de seu anel periférico. As generalizações ocupam cada vez mais atenção, o estudo do fenômeno dado assume cada vez mais o valor de um ponto de partida que serve para o aluno assimilar uma série de ideias, de conhecimentos e de aptidões englobando partes mais amplas da realidade atual (PISTRAK, 1981, p. 111).

A escola de 2º grau, tem a tarefa de orientar os alunos na conjuntura da realidade atual, onde isso se dará de forma aprofundada, onde o ponto de partida é o estudo dos fenômenos, que resultará em uma síntese dos mesmos.

Já sobre *como estudar o complexo*, conforme a idade da criança, o trabalho com base no complexo será mudado.

Durante os primeiros anos de escolaridade, quando o estudo do complexo dura apenas duas semanas, pode-se fixar a atenção das crianças durante o período sobre o próprio tema, sobre seus aspectos precisos, e então, se pode falar de concentração quotidianas do ensino de base de um complexo determinado. Mas quanto mais as crianças crescerem, mais se enriquece o complexo e mais o trabalho se desenvolve (PISTRAK, 1981, p. 112).

O autor ressalta que após um tempo o tema geral do complexo poderá ser desmembrado em temas secundários, com o foco de manter a atenção das crianças nestes temas. “Mais tarde, ainda, o estudo dos complexos não mais compreenderá um grupo contínuo de ensino em torno de grupos precisos, mas um trabalho sobre questões diversas simplesmente subordinadas a *uma ideia geral: a do tema selecionado como complexo*” (PISTRAK, 1981, p. 112, grifo do autor). Porém conforme o grau de abstração das crianças vai se modificando, a atenção das mesmas vai se tornando mais difícil de ser mantida, onde, “[...] se torna mais difícil dirigir em sentidos diferentes um trabalho que parte de uma única fonte. O método dialético do complexo deve ser mantido em sua unidade no curso deste trabalho” (PISTRAK, 1981, p. 112).

Sobre a escolha das disciplinas Pistrak enfatiza que:

[...] vai depender particularmente da classificação das disciplinas no programa oficial e dos elos sucessivos da corrente dos complexos aos quais se ligam estas disciplinas. [...] a distribuição das disciplinas ao nível da sucessão dos complexos

influirá na distribuição das disciplinas pelos vários anos escolares; o inverso só acontece excepcionalmente, quando esta ou aquela disciplina, num período dado do trabalho escolar, se torna o centro em torno do qual se agrupam todas as demais disciplinas (PISTRAK, 1981, p. 114).

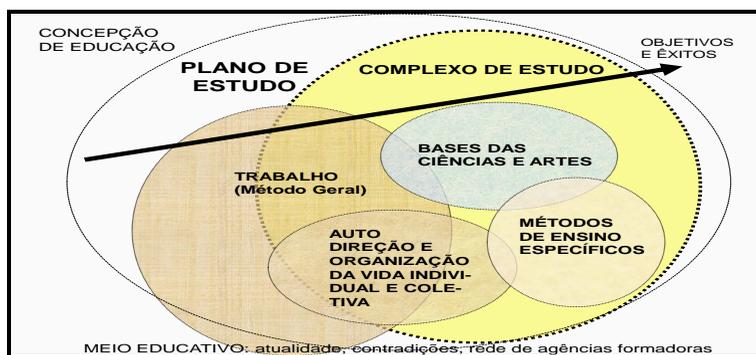
Já a respeito de como organizar o trabalho pedagógico segundo o sistema de complexos para as classes superiores como o 2º grau, o autor menciona que:

[...] no começo do ano, para um determinado grupo, prevê-se uma serie (1-2-3) de temas numa determinada ordem. O coletivo do corpo docente analisa as características essenciais de cada complexo, definindo as tarefas fundamentais de cada disciplina; cada especialista recebe diretivas de ordem geral para compor o programa de seu trabalho. Com base nas diretivas, cada disciplina (tratada separadamente pelo professor interessado ou pela Comissão de metodologia) elabora *um plano de trabalho mais ou menos detalhado*. O professor deve obedecer a duas diretrizes; em primeiro lugar, deve discernir o que um dado complexo exige de forma essencial de sua especialidade para que a ideia fundamental do complexo possa ser compreendida (e é por isso que cada professor deve ser, numa certa medida, sociólogo e marxista), e que ele poderá fazer num grupo dado, com uma dada quantidade de alunos, enfrentando um dado desenvolvimento intelectual. Em segundo lugar, deverá imaginar em geral como agrupar na maneira mais fácil, do ponto de vista de método, suas disciplinas. Combinamos as duas necessidades, unificando as duas diretrizes, o professor tomará esta ou aquela decisão sobre o lugar a ser ocupado e o papel a ser desempenhado por sua especialidade no tema geral, e é com base nesta síntese que se organiza o programa da disciplina em questão para todo o ano (PISTRAK, 1981, p. 114 e 115, grifo do autor).

Após a elaboração destes trabalhos, os mesmos são reunidos em uma terceira fase, ou há uma avaliação realizada por um grupo de pedagogos, onde os mesmos examinam e verificam a necessidade de

haver correções. Essas modificações são de suma importância para o sucesso do trabalho. *“A condição indispensável para o êxito dos complexos na escola do 2º grau é a existência de uma íntima solidariedade de trabalho entre todos os educadores, a subordinação das necessidades gerais [...] de cada especialidade aos objetivos gerais do ensino”* (PISTRAK, 1981, p. 115, grifo do autor). Contudo, nem todas as disciplinas se integram ao sistema do complexo, porém, não causam grandes perdas ao trabalho, já as disciplinas que se dividem em dois grupos, matemática e ciências naturais, língua materna e sociologia, são de suma importância dentro do trabalho, não havendo como não estarem engajadas no complexo e as horas destinadas para cada disciplina poderão ser remanejadas, conforme a necessidade de cada qual dentro do trabalho. Segue abaixo um esquema de complexos, sistematizado por Freitas (2010)

### Categorias componentes da noção de Complexo de Estudo



Fonte: FREITAS, 2010, p. 11)

“[...] o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com as outras duas categorias vistas anteriormente: atualidade (a realidade tal qual se expressa no meio educativo e sua transformação) e a auto-organização (forma de se preparar

sujeitos históricos). Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo. O complexo é um espaço articulador dos três primeiros elementos (e não apenas um “tema”) (FREITAS, 2010, p. 10, grifo do autor).

Se busca formar construtores do futuro, não havendo apenas algumas pessoas com a função de comando, mas todos deviam contribuir ativamente, estabelecendo uma cumplicidade entre educador e educando, “[...] a vida escolar deve ser colocada nas mãos dos estudantes, apoiados pela atuação dos educadores” (FREITAS, 2010, p. 9). Para isso, o estudante precisava ser ativo, e a escola, devia ter relação com a vida do educando, estar ligada com a vida do mesmo, ou seja, a escola é um objeto de estudo, mas não somente isso, ela precisa estar ligada também com o que está fora dela, e essa ligação precisa ser de forma concreta.

Para a experiência soviética e agora para a experiência do MST é fundamental romper com a escola verbalista, onde o professor só fala e o estudante só escuta. A escola precisa ser real, e este real vem por meio do trabalho, ou seja, os estudantes precisam articular a escola e o trabalho. O trabalho é a chave para compreender os meios de produção, onde a escola acaba tendo diversos meios de trabalho, onde há as oficinas sobre o trabalho rural, industrial e doméstico. A partir desta experiência concreta de trabalho, todo o processo da escola está articulado entre si, onde a auto-organização, o ensino e a atualidade são os conceitos fundamentais desta experiência.

O complexo é gerado a partir dos conteúdos, da realidade e da atualidade, ele não é abstrato, mas sim demandado pelo concreto. Ainda há a lista de conteúdo, no entanto, estes podem ser discutidos, devendo considerar qual a realidade da escola e pra que ela quer formar, seja em termos de valores quanto de comportamento, ou seja, o complexo sai deste cruzamento, onde ele não é só da realidade, mas também dos conteúdos contextualizados e problematizados. Pensa-se nos conteúdos e busca-se ver que elementos da realidade ajudam o estudante a compreender de forma contextualizada, articulando tais elementos com o mundo. É a partir da maior demanda de fatos da realidade sobre determinado assunto que surge e se escolhe o complexo.

A forma de avaliação varia de acordo com os objetivos estipulados, tanto de ensino quanto os objetivos formativos, que são os valores, habilidades, comportamento, posturas. Porém, não é como no atual modelo escolar em que somente o professor avalia, pois, em uma escola orientada pelos complexos, o estudante tem vez e voz, sendo ativo no processos de avaliação, onde o estudante acaba se auto avaliando.

Os estudantes precisam se auto organizar, e ainda saber comandar e ser comandado, onde essa auto organização está ligada ao trabalho, a vida na escola e a formação do estudante. Contudo, este trabalho não se refere ao trabalho produtivo, mas sim ao trabalho socialmente útil, onde, “[...] o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade” (FREITAS, 2010, p. 10). Ainda, no sistema de complexos, os estudantes tem um papel real e efetivo dentro da escola, onde, há a necessidade de envolver aqueles que são necessários, ou seja, é algo que precisa de um envolvimento coletivo, e é concreto.

Ter o trabalho como princípio educativo, é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições. Aqui é preciso que evitemos o entendimento de que a educação, ao assumir o trabalho como princípio educativo, se resume à politecnia (FREITAS, 2010, p. 3 e 4).

Como uma superação das dificuldades encontradas, como por exemplo, a combinação de diferentes disciplinas e o seu tempo de trabalho, é algo que será superado com o passar do tempo, através da experiência. E ainda, “[...] organizar o trabalho coletivo dos educadores não somente para a elaboração do programa, mas também para a sua aplicação” (PISTRAK, 1981, p. 117). Após o término do complexo, o aluno deverá estar apto e ter compreendido as questões que estão presentes no sistema de trabalho do complexo, onde,

[...] realiza-se um balanço retrospectivo deste trabalho; o balanço não tem somente o valor de uma revisão dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, mas deve sobretudo levá-lo a perceber os resultados do trabalho e as relações existentes

entre os conhecimentos adquiridos (PISTRAK, 1981, p. 117 e 118).

Sobre a “*Organização do trabalho das crianças no sistema do complexo*”, o autor ressalta que, a participação das crianças na elaboração dos planos, é essencial para a implementação do trabalho. “[...] o sistema do complexo, enquanto técnica indispensável de conhecimento da realidade atual deve, antes de tudo, ser compreensível e claro para a criança” (PISTRAK, 1981, p. 119). Ainda, “[...] provando claramente que o estudo dos fenômenos da vida moderna exige técnicas diversas e a aplicação de ciências diferentes” (PISTRAK, 1981, p. 119 e 120).

### **3.3. Currículo para uma Escola do Campo**

O acesso à educação formal no Brasil é muito recente, o país ainda tem um contingente grande de pessoas analfabetas. No ano de 2012 o país ficou com a penúltima colocação em um ranking que avaliava a qualidade educacional, enquanto isso, na avaliação do Fórum Econômico Mundial, que realizou o “Relatório de Capital Humano”<sup>7</sup>, o Brasil ocupou a 88ª posição.

Atribui-se esse resultado pelo ensino defasado, fragmentado e superficial, materiais didáticos desqualificados, professores sem formação adequada, escolas com formato dualista, falta de estrutura física, péssima remuneração docente, e etc. Esses são alguns dos fatores que fazem com o que o Brasil tenha uma educação que ocupe os piores índices mundiais. D’ Agostini (2009) ressalta que as principais evidências desta crise no sistema educacional brasileiro são “[...] os altos índices de analfabetismo, [...] reprovação e abandono escolar, decorrentes, sobretudo da desigualdade escolar e da baixa qualidade das escolas públicas para a classe trabalhadora” (D’AGOSTINI, 2009, p. 39). Se esses dados são alarmantes em um quadro geral, focados apenas na área rural, são ainda maiores as desigualdades sociais e escolares. D’ Agostini enfatiza ainda que, além dos índices de analfabetismo serem maior no campo, “[...] os outros aspectos educacionais seguem a mesma tendência devido às condições físicas e sócio-culturais serem insuficientes, inadequadas, ou por não corresponderem em suas

---

<sup>7</sup> Fonte: <http://oglobo.globo.com/economia/brasil-fica-em-57-no-ranking-de-capital-humano-do-forum-economico-mundial-10212581>

propostas pedagógicas às necessidades da formação para emancipação do trabalhador do campo” (D’AGOSTINI, 2009, p. 39).

Nos Cadernos Didáticos sobre a Educação do Campo (2010), há um apontamento dos principais problemas existentes nas escolas do campo brasileiro, que em síntese são:

- ✓ **Analfabetismo:** onde cerca de 30% da população do campo é analfabeta.
- ✓ **Acesso a permanência:** entre várias questões, as principais, são a distância entre a escola e a moradia dos estudantes, a falta de transporte e ainda a carência de escolas no meio rural, onde o acesso ao ensino médio não é direito de todos os moradores do campo.
- ✓ **Projeto de escola e organização do trabalho pedagógico:** a função da escola é educar, no entanto, se vivemos em um mundo capitalista, a mesma tende a reproduzir os interesses do capital.
- ✓ **Os professores:** muitos educadores do campo não tem formação na área em que estão atuando e há casos que eles não possuem nem ao menos o magistério, outro ponto é a falta de formação continuada e ainda a remuneração baixa.
- ✓ **Estrutura e financiamento:** a estrutura das escolas das cidades já são precárias, mas as do campo são bem piores, a grande maioria não tem acesso à internet, muitas nem biblioteca tem, não possibilitando ao aluno nem ao professor melhorar a qualidade da educação.

D’Agostini, ainda trata da questão da disputa existente no campo brasileiro, que se dá por dois projetos:

[...] desenvolvimento da agricultura camponesa na perspectiva do MST, ou seja, de construção de outra sociabilidade humana a partir de um projeto popular para o Brasil, e a proposta de desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo agrário representado pelo agronegócio – aprofundando o projeto capitalista e suas nefastas consequências (D’AGOSTINI, 2009, p. 39).

Essa disputa contra hegemônica se intensificou no final da década de 90, onde, a partir da articulação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), juntamente com outros Movimentos Sociais, a classe trabalhadora como um todo, conseguiram

por meio de muita pressão contra o Estado, fazer um Movimento por uma Educação do Campo, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino ofertada ao povo do campo.

Como já foi abordado no primeiro capítulo desse trabalho, o campo brasileiro tem suas múltiplas faces, desde o camponês que produz uma agricultura de subsistência até o produtor de vastas extensões de terra, que usa a tecnologia e seus avanços para intensificar sua produção, não deixando espaço para o pequeno produtor em um mercado econômico que está em constantes disputas, com o domínio de empresas transnacionais, perpetuando a diferença social e expandindo ainda mais o capital. O pequeno agricultor convive diariamente com a instabilidade do preço de seus produtos, o baixo de incentivo governamental e a instalação de uma política de dependência do agricultor em relação aos programas de crédito, além da precariedade da infraestrutura como um todo.

Desta forma, diariamente diversas famílias deixam o campo brasileiro e migram para o perímetro urbano em busca de uma “vida melhor”, aumentando os índices de êxodo rural, o qual, segundo Ianni (2004) teve um crescimento significativo a partir da década de 20 e 30. Como uma tentativa de mudança deste quadro alarmante, a classe trabalhadora passou a lutar por educação, qualidade de vida e Políticas Públicas que fossem voltadas a permanência no campo, principalmente dos jovens, já que estes são os que mais deixam o campo.

Desde então, surgiu o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, o qual vem sendo foco de pesquisa, discussão, mas principalmente de contradição. Mas para uma melhor compreensão, primeiramente vamos trazer o que a bibliografia trata sobre. Como já mencionado, o Movimento ganhou força no final de 1990, segundo D’Agostini, “[...] a educação do campo surge no contexto de luta pela terra, que necessita de uma educação para além do aprendizado mecânico dos conteúdos isolados, para além das ações empiristas e despolitizadas [...]” (D’ AGOSTINI, 2012, p. 464).

Já Caldart (2007) também sobre o movimento traz que,

[...] nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos do campo: contra a lógica do campo como um lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões,

necessidades, formas (...). A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2007, p. 90).

Desta forma, a Educação do Campo surgiu com o intuito de melhorar a educação ofertada aos trabalhadores do campo, buscando uma educação voltada a realidade, não dissociada do meio real existente no campo, visando uma formação omnilateral, crítica, progressista, ainda,

Também a Educação do Campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista (OLIVEIRA, PALUDO, SANTOS, 2010, p. 15).

Alguns dos objetivos do MST e outros movimentos sociais é, segundo os Cadernos Didáticos sobre a Educação do Campo (2010), buscar que a população compreenda que o atual modelo econômico é um modelo excludente, que faz com que a concentração de terra se mantenha nas mãos de quem detém os meios de produção, perpetuando assim, ainda mais, a desigualdade social, sem falar da questão da saúde humana e animal que vem sendo extremamente prejudicada e o meio ambiente afetado com a redução de seus recursos naturais. Ainda,

[...] os Movimentos Sociais do Campo têm se dedicado também a indicar alguns pilares para a construção de um novo projeto de desenvolvimento do campo. As formulações destacam, especialmente: a) a Soberania Alimentar como princípio organizador de uma nova agricultura, com uma produção voltada para atender as necessidades do povo e com políticas públicas voltadas para esse objetivo; b) a democratização da propriedade e do uso da terra –

a Reforma Agrária integral deve voltar à agenda prioritária do país como forma de reverter o processo de expulsão do campo e disponibilizar a terra para a produção de alimentos; c) uma nova matriz produtiva e tecnológica, que combine produtividade do trabalho com sustentabilidade socioambiental, o que inclui a opção pela agroecologia; d) o princípio da cooperação, em lugar da exploração, para organizar a produção; e) a mudança da matriz energética; f) o avanço na organização política, econômica e comunitária dos camponeses e pequenos agricultores (OLIVEIRA, PALUDO, SANTOS, 2010, p. 49).

Desta forma, o Movimento por uma Educação do Campo, segundo D' Agostini (2009), foi uma luta travada pelo MST por muitos anos, onde, o movimento percebeu que se buscava uma educação emancipatória, que visasse uma transformação, isso não poderia se restringir apenas ao MST, sendo assim, o movimento buscou articulação com os outros movimentos, onde, o Estado entrou com a questão de financiamentos e legislação para que o mesmo se implantasse. Sendo assim, além do Estado, outros movimento e entidades se articularam ao MST, como os autores mencionam:

Nessa articulação houve e há o envolvimento, entre outras entidades, da UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais, CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, MPAS- Ministério da Previdência e Assistência Social, MAB | Movimento dos Atingidos por Barragens, CPT- Comissão Pastoral da Terra, MMC - Movimento de Mulheres Camponesas, Universidades, e há, também, um grande apoio do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que foi uma conquista dos Movimentos Sociais junto ao governo federal, do mesmo período do “batismo” da Educação do Campo (OLIVEIRA, PALUDO, SANTOS, 2010, p. 50 e 51).

Como avanços da Educação do Campo, os autores trazem que,

Nos processos de disputas entre os diferentes interesses sociais, a população do campo, no Brasil, vem acumulando algumas vitórias, ou seja, algumas políticas públicas que são desenvolvidas com objetivo de atender as necessidades deste povo, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Escola do Campo, Cursos de Graduação voltados para a realidade do campo e outras políticas que são frutos das reivindicações dos trabalhadores por políticas públicas que contribuam para alterar os sérios problemas da educação no campo (OLIVEIRA, PALUDO, SANTOS, 2010, p. 50 e 51).

A Educação do Campo ainda não tem uma pedagogia própria, sobre, D'Agostini (2012) ressalta que,

Acreditamos que o aporte da teoria histórico crítica pode auxiliar na materialização de uma educação dos trabalhadores do campo por ter a prática social como ponto de partida e de chegada, por considerar fundamental a relação entre a ascensão do saber popular ao saber escolar (conhecimento sistematizado) e na passagem do senso comum para a consciência filosófica e, enfim por ser uma concepção de educação para a emancipação humana (D'AGOSTINI, 2012, p. 459 e 460).

Caldart (2009), menciona que,

De outro lado, começam a surgir, especialmente no mundo acadêmico algumas interpretações sobre o fenômeno da Educação do Campo, que tem ficado excessivamente centradas nos discursos de determinados sujeitos, priorizando a discussão lógica do uso ou da ausência de conceitos ou de categorias teóricas, buscando identificar as contradições no plano das ideias ou, ainda mais restritamente, no plano dos textos produzidos com esta identificação de Educação do Campo (CALDART, 2009, p. 37).

Sobre a questão curricular das escolas do campo, como já mencionado, um dos princípios da Educação do Campo é considerar a realidade do educando, ou seja, desenvolver um estudo a partir da realidade que o mesmo está inserido, mas como a autora acima menciona, a Educação do Campo se pulverizou em muitas e diferentes concepções e perspectivas, a partir do momento que se tornou política pública.

Sobre o PPP de uma escola do campo e seu currículo, em Cadernos Didáticos sobre a Educação do Campo (2010), temos:

Na escola do campo, o Projeto Político Pedagógico estrutura-se, portanto, a partir da organização de estudantes, professores e integrantes da comunidade, que, juntos traçam as diretrizes para a definição e consolidação de planos de vida das crianças, jovens e adultos. Tratar do Projeto Político Pedagógico é tratar do currículo e dos programas escolares que envolvem todo o funcionamento da escola, principal instituição responsável, pela formação dos indivíduos, a partir da apreensão do conhecimento construído pelo homem ao longo da história da humanidade e considerando as diversas formas de compreensão da realidade que a sua sistematização pode provocar (ESCOBAR, PERIN, TAFFAREL, 2010, p. 193).

Como podemos observar, o modo de vida da população do campo é o que deve orientar sua construção, onde é a partir do modo de vida da população do campo que o currículo escolar deverá ser pensado. Para Escobar, Perin e Taffarel (2010), a construção do modo de vida do homem e da mulher do campo se dá a partir do trabalho, onde para os mesmos, o trabalho não pode estar dissociado da educação. Pois,

[...] é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca, com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência. É pelo trabalho que o homem interage com a natureza, modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma e modificando a si mesmo (ESCOBAR, PERIN, TAFFAREL, 2010, p. 194).

Como já mencionado, o modo de vida no campo é o que deve orientar a construção do currículo, onde,

O currículo, com a organicidade dos conhecimentos lógicos, matemáticos, linguísticos, científicos, tecnológicos, humanísticos e artísticos, expressa a luta pela compreensão e apreensão dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos, que delimitam e influenciam a formação do ser humano capaz de interferir nos rumos da vida individual e coletiva, enfim, da história (ESCOBAR, PERIN, TAFFAREL, 2010, p. 194).

Desta forma, se o currículo está associado ao modo de vida da população do campo, o mesmo deve compreender as necessidades e questões a serem superadas pela população. Ainda, como esse modo de vida se dá a partir do trabalho, o currículo escolar deve ser construído pensando em meios de superação do sistema capitalista, buscando uma educação emancipadora, “[...] os currículos devem ser compreendidos como programas e planos de educação no sentido amplo, pois as escolas não podem viver e trabalhar de forma uniforme e estreita, bem como não devem ser colocadas em um mesmo formato” (ESCOBAR, PERIN, TAFFAREL, 2010, p. 196). Ou seja, cada escola possui uma realidade, pois, cada lugar tem sua cultura, sua dimensão geográfica que acaba por determinar seu modo de trabalho, sendo assim, cada escola tem diferentes números de estudantes, com diferentes perfis, por isso, a necessidade do currículo ser construído em conjunto com estudantes, professores e comunidade, buscando estabelecer relação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a vida das pessoas, suas relações sociais.

O currículo que visa uma educação emancipatória, buscando a superação da atual ordem social, é algo que encontramos aproximação em currículos com uma organização baseada nos Complexos (Pistrak), destacado no subitem anterior.

Retomando a questão histórica da Educação do Campo, para que a mesma se implementasse, o MST pressionou o Estado, uma vez que, o mesmo é responsável entre outros, pela garantia da educação, no entanto, segundo D’Agostini (2012), o “investimento” do Estado na Educação do Campo se dava por meio assistencialista, o que não era o foco do Movimento. Após um tempo, a Educação do Campo passou a fazer parte da política do Governo Federal, e então o que já era, passou a ser uma disputa ainda mais acirrada, ou seja, foi a partir de então que esses diferentes órgãos, passaram a “defender” a Educação do Campo.

Porém, a mesma passou a ter diferentes perspectivas, e principalmente diferentes interesses, ou seja, por um lado a pressão dos Movimentos Sociais por uma educação diferenciada, por outro o empresariado rurais e as ONGs com discursos desenvolvimentista e de sustentabilidade econômica e social, e por sua vez, o próprio governo estimulando políticas para cumprir a meta de alívio a pobreza com segurança. Neste jogo de forças a vinculação da educação com a questão da terra, da reforma agrária, foco do MST, foi deixado de lado, perdendo sua essência.

Assim, a Educação do Campo quem em sua origem tinha como objetivo a transformação social, fundamentando-se na pedagogia socialista, que visa superar a divisão de classes existentes na sociedade atual, como afirma D'Agostini (2012), verifica-se que a Educação do Campo se sustenta a partir de perspectivas educacionais revolucionárias dentro do cenário brasileiro, pois,

A educação do campo 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. Esta educação 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 (D'AGOSTINI, 2012, p. 459).

Ainda, “A Educação do Campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate [...]” (CALDART, 2009, p. 38). Sendo assim, como será a Educação do Campo que está em disputa se dentro desta disputa estão empresas capitalistas que dominam o sistema econômico no campo brasileiro? Transnacionais financiam projetos que estão dentro da Educação do Campo, empresas multinacionais que se implantaram em nosso país para explorar nossos recursos naturais aparecem “apoiando” a formação continuada de professores do campo, cartilhas educativas para as escolas, muitas até implementam projetos de preservação ambiental.

Com essa disputa, a Educação do Campo, como já mencionado, tem uma diversidade de propostas pedagógicas, inclusive contraditórias entre si, o que faz com que se tenha muitos questionamentos acerca da mesma. Como o curso de Licenciatura em Educação do Campo da

UFSC, se dá em regime de alternância, onde os graduandos desenvolvem estágio e pesquisa em alguns municípios, temos assim, uma leitura de como está a Educação do Campo no Estado de Santa Catarina. Contudo, o que vemos é uma Educação do Campo com diferentes objetivos, em alguns municípios há a inserção das empresas capitalistas demonstrando seu “interesse”, em outros, uma inserção e luta dos movimentos sociais por uma educação diferenciada e, ainda vemos o empreendedorismo do campo sendo implementado, além de em alguns municípios haver negação e desinteresse pela Educação do Campo.

Estas questões são alarmantes, a Educação do Campo se distanciou dos Movimentos Sociais, está sendo disputada por diversos projetos que nos fazem questionar sobre o seu real interesse nesse campo educacional. Por que empresas capitalistas estariam interessadas neste Programa? Que tipo de educação voltada ao empreendedorismo no campo irá conseguir a emancipação da população? Ao longo deste trabalho iremos discutir questões acerca do interesse do capital no sistema educacional, formando para suas necessidades e deixando a população cada vez mais na alienação.

#### **4. A ESCOLA CAPITALISTA E O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Vivemos em uma sociedade capitalista e a escola é uma das instituições sociais que auxiliam no processo de reprodução social. No atual estágio de desenvolvimento podemos afirmar que há a necessidade de expansão capitalista como uma reação e uma tentativa de sobrevivência a crise do capital. Neste contexto de expansão encontra-se a mercadorização dos direitos sociais como saúde, educação, cultura, esporte, arte e outros.

A década de 1990 no Brasil se caracteriza pelas reformas de Estado, na qual a educação em todos os níveis é fortemente atingida. Estas reformas iniciam pelo ensino superior e posteriormente a educação básica tendo em vista, um processo de privatização inicialmente direta e num segundo momento “de novo tipo”, através das parcerias público/privado. Todas estas reformas e diretrizes para as mesmas estão fundamentadas na dependência e necessidade de relação entre trabalho e educação, tanto para a manutenção do sistema capitalista como para o acirramento das suas contradições.

##### **4.1. Relação Trabalho/Educação**

Frigotto (1992), ressalta que o trabalho é o formador do ser humano, onde, o mesmo se apropria deste de acordo com as suas necessidades, contudo, o autor destaca que essa forma de apropriação é sempre histórica. Desta forma, cada tempo traz novas exigências vindas do mercado de trabalho, o qual está em prol do fortalecimento do sistema capitalista e o trabalhador precisa se adequar as demandas do sistema produtivo. Para Manacorda (1991), o trabalho humano alienado é resultado da divisão do trabalho, a qual é histórica, ainda, que o sentido negativo do trabalho em Marx, é devido a essa divisão do trabalho, que resulta no trabalho assalariado.

Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, porque aí ‘se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos

distintos” (MANACORDA, 1991, p. 46, grifo do autor).

Já Kuenzer (2005), ressalva que conforme as relações de produção e formas de organização do trabalho são estabelecidas, acabam gerando diferentes modos de vida, atitudes, valores e comportamentos. A mesma apresenta discussões do toyotismo/ fordismo, o qual ocasionou diversas modificações na produção, onde esse marco teve como caracterização a automação, houve a necessidade de “se ter” um novo tipo de homem que se ajustasse a esse novo mundo do trabalho, que usasse da criatividade para a realização das tarefas, “[...] seria necessário articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir” (KUENZER, 2005, p. 79).

Ainda em sua análise da pedagogia taylorista/fordista, que há tantos anos continua sendo implementada no sistema educacional, para, como já mencionado atender as necessidades do capital, a autora enfatiza que os princípios desta se pautam em três dimensões que são: “técnica, política e comportamental” (KUENZER, 2005, p. 85). Destaca ainda as mudanças ocorridas a partir da década de 90 que transformaram a forma de disciplinamento aqui já mencionado, isso se deu principalmente devido ao neoliberalismo que modificou a relação entre Estado e sociedade civil.

Segundo Kuenzer, essa mudança trouxe consigo um atrelamento ainda maior, fazendo com que a tecnologia faça parte cada vez mais do sistema capitalista, perpetuando a divisão de tarefas, no entanto, fazendo com que as mesmas se tornem mais simplificadas, mas com uma execução que exige mais conhecimento, onde os trabalhadores necessitam de formações continuadas para melhorarem seu desenvolvimento cognitivo, isso se deu devido a mudança da eletromecânica para a microeletrônica, o que exige que o trabalhador esteja sempre estudando, pois essa é uma área que está sempre evoluindo.

Frigotto (1994, p. 40 e 41), como novos conceitos utilizados pelo que ele define como sendo os “homens de negócio”, são acerca da “[...] globalização, interação, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ [...]”. Porém, “Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses de valorização do trabalhador, [...] com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta” (FRIGOTTO, 1994,

p. 50). Ainda, “é uma demanda efetiva imposta pela nova base tecnológico- material do processo de produção” (FRIGOTTO, 1994, p. 65).

Frigotto (1994), discute também a questão de órgãos como o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT entre outros nacionais e regionais, estarem financiando a educação, buscando “melhorar a qualidade” da mesma, buscando formar trabalhadores qualificados, aptos às exigências do mercado de trabalho, formando trabalhadores flexíveis. Sobre esta questão da reestruturação da formação de trabalhadores, os “flexíveis e criativos”, Kuenzer discorre acerca da politécnica, que, a partir da organização do trabalho pedagógico, visa:

[..] tomar a escola como totalidade; compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade considerando a sua transformação; uma nova qualidade na formação dos profissionais em educação (pedagogos e professores), com uma sólida base comum que leve em consideração as relações entre sociedade e educação, entre as formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas, conduzindo-os ao “domínio intelectual da técnica” (KUENZER, 2005, p. 89 e 90).

Porém, os chamados trabalhadores flexíveis, que conforme o discurso acima, prometem formar trabalhadores atuantes nas decisões e a frente da criação de ciência e tecnologia e entre outras. No entanto, há uma contradição, pois, na realidade percebe-se um acúmulo de trabalho, sem qualificação e a não intervindo nos processos gerenciais. Devido a fragmentação desta nova concepção de trabalho, faz com que hajam mecanismos que ganham força apenas em indivíduos distintos, ou seja, para que o sistema se fortaleça, os mesmos não devem compreender a lógica existente, apenas devem ser alienados a essa divisão, contribuem para esta situação, “[...] tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para essa divisão” (KUENZER, 2005, p. 79). E a escola, “[...] constitui-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão” (KUENZER, 2005, p. 79), e ainda que, os conhecimentos são elaborados de acordo com as necessidades de perpetuação da lógica capitalista.

Sobre a tentativa de superação da fragmentação do trabalho pedagógico,

[...] a reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico, seja através do chamado ‘paradigma da transdisciplinaridade’, da tentativa de articular teoria e prática, ou através da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico de modo que supere a formação dos especialistas, embora seja uma aproximação positiva, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que constitui em mecanismo interno às práticas educativas, e, portanto, insuficiente para transformar o modo de produção capitalista, este sim, origem da divisão (KUENZER, 2005, p. 81).

Para que haja esta superação, deverá primeiramente haver a superação da contradição que existe entre quem detém os meios de produção, e quem tem a força de trabalho. Outra questão que Kuenzer afirma é a importância da “[...] ampliação dos profissionais da educação” (KUENZER, 2005, p. 81), para que haja uma superação da contradição existente entre capital e trabalho, isso se dará partindo de uma pedagogia emancipatória, que vai de encontro ao trabalhador que é submisso ao capital. Sobre a unificação no âmbito de formação, “[...] é preciso que esta se dê a partir das categorias que historicamente têm se construído no campo da pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão” (KUENZER, 2005, p. 81).

A partir das questões aqui trazidas, passou a haver uma nova concepção de mundo, que fez com que essa mudança no mundo do trabalho proporcionasse um motivo para que o homem aceitasse sua alienação, e ainda “[...] suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização” (KUENZER, 2005, p. 79), o que a autora define como sendo uma reforma tanto intelectual quanto moral. Manacorda (1991), ressalta que o trabalho pensado a partir da economia política, “[...] está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha e é prejudicial e nocivo a ele [...]” (MANACORDA, 1991, p. 44). Ainda, “[...] o trabalho nada mais é que uma forma ou existência contraditória que, se excetuamos suas determinações imediatas e contingentes” (MANACORDA, 1991, p. 47).

Como Frigotto (1994) e Manacorda (1991) enfatizam, os trabalhadores estão imersos em um mundo de trabalho do qual são subordinados às necessidades do capital e ainda não reconhecendo sua

posição de classe trabalhadora, estando aquém da sua alienação. Manacorda destaca que a economia política acaba por ocultar “[...] a alienação que está na essência do trabalho [...]” (MANACORDA, 1991, p. 44), essa alienação se dá devido a questão da propriedade privada definir a condição e a divisão do trabalho, fazendo com que o homem se torne cada vez mais alienado, onde essa alienação e submissão só poderá ser extinta por meio da “[...] superação da propriedade privada e do próprio trabalho” (MANACORDA, 1991, p. 45).

Ainda, “O homem, [...] em seu trabalho, que é uma troca com a natureza, age voluntaria e conscientemente, com base num plano e, sobretudo, não ligado a qualquer esfera particular, vive universalmente da natureza inorgânica” (MANACORDA, 1991, p. 48), resultando na divisão do trabalho, divisão do homem e da sociedade. Sobre a questão da força produtiva da riqueza, o autor ressalta que, “Todos os progressos da civilização, todo aumento das forças produtivas, enriquecem o capital e não o trabalho, acrescentam apenas o poder que domina o trabalho, e daí decorre como processo necessário que suas próprias forças se coloquem perante os trabalhadores como estranhas” (MANACORDA, 1991, p. 50).

O autor enfatiza ainda, que o trabalho acaba por dominar o homem, porém, o mesmo questiona: “Como pode o trabalho libertar o homem, se é a causa da sua servidão? [...] no campo pedagógico, como pode esse trabalho, associando-se ao ensino, constituir *hic et hunc* o conteúdo e o método para a formação do homem onilateral?” (MANACORDA, 1991, p. 55). Como forma de superação das questões apresentadas, o autor ressalva que,

[...] não é, de fato, o trabalho como processo ou parte do processo educativo que pode, sozinho, subverter as condições sociais e libertar o homem; pode, no entanto, ser um elemento que concorra para a sua libertação, dado o inevitável condicionamento recíproco intermitente entre escola e sociedade [...] (MANACORDA, 1991, p. 55).

Tomando como pressuposto de que o trabalho partindo do processo educativo pode ajudar na libertação do homem, deveremos compreender qual é o papel da escola na formação dos sujeitos no mundo atual, considerando as diferenças de classe, e a dualidade da escola. Kuenzer (2005), ressalta que a escola acaba não tendo uma educação emancipatória, mas sim uma educação que forma

competências, e a apropriação do capital no campo educacional faz com que muitos acreditem que está havendo uma democratização do trabalho, pois, o discurso apropriado pelo capital vem a partir de concepções desenvolvidas pela pedagogia socialista, onde esse discurso é passado da seguinte forma, “[...] formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre a teoria e a prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante” (KUENZER, 2005, p. 78).

Como o campo educacional está em constantes disputas hegemônicas, e tendo uma relação antagônica e cheia de conflitos devido as diferenças existentes entre os grupos, as classes sociais, Frigotto (1994), em sua análise sobre o sistema educacional, traz que,

[...] o embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou do atendimento das necessidades e interesses da classe ou classes trabalhadoras plotase sobre uma mesma materialidade, em profunda transformação, onde o progresso técnico assume um papel crucial, ainda que não exclusivo (FRIGOTTO, 1994, p. 36).

A propósito da finalidade do trabalho pedagógico, quando articulado ao trabalho que no caso é capitalista, Kuenzer (2005, p. 82) enfatiza que, “é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência no desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo”. Ou seja, tudo está voltado as necessidades do capital, conforme vão surgindo conflitos, o capital vai se ajustando buscando sempre uma transformação “intelectual, cultura, política e ética”, um disciplinamento de acordo com as suas demandas, apesar das contradições e da luta de classes.

Como superação da fragmentação que ocorre no trabalho pedagógico, Kuenzer (2005, p. 91) ressalta que deve haver uma análise concreta da “unitariedade como possibilidade histórica [...]”. Pois, ao mesmo tempo em que o capitalismo traz a sua força, ele também carrega em si seu meio de destruição, desta forma, a compreensão das contradições existentes e as organizações a partir destas podem alcançar a superação. Contudo, Frigotto (1994, p. 33), ressalta que a burguesia

luta para manter seus interesses concretizados, o que faz com que o “[...] fato da existência de interesses antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra- hegemônica”.

Podemos constatar esta luta pela hegemonia a partir da história da educação no Brasil, configurada a partir da colonização, conforme Savianni (2008), sintetiza na citação abaixo,

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2008, p. 2).

Entretanto, segundo Savianni (2008, p. 2), por cerca de quatro séculos apenas alguns grupos privilegiados tinham acesso à educação, período em que a grande maioria da população devido a sua condição financeira, não tinham acesso ao sistema educacional. Somente, “[...] a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado

emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa”. Contudo, a questão educacional permaneceu estagnada ainda por muito tempo.

Atualmente, o acesso à escola melhorou significativamente, devido a pressão das massas em busca de uma democratização do ensino. No entanto, o que gera discussões e pesquisas se refere à qualidade da educação ofertada. Por um lado, a classe trabalhadora tem acesso à educação de nível primário e médio de forma “pública”, enquanto a burguesia paga para seus filhos estudarem em escolas privadas. Em contrapartida, no ensino superior, as universidades públicas, são em sua grande maioria ocupadas pelos estudantes da classe dominante, onde os filhos da classe trabalhadora, acabam por estudarem em universidades privadas. Desta forma, há uma dicotomia no campo educacional, com a burguesia ocupando os melhores cursos e posteriormente, as melhores vagas no campo empresarial, enquanto a classe trabalhadora fica refém do piores postos no sistema produtivo.

A partir das questões sobre a relação trabalho/educação discutidas por meio dos autores, Kuenzer (2005), Frigotto (1994) e Manacorda (1991), e uma breve síntese a respeito da história da educação no Brasil trazida por Saviani, apresentaremos algumas discussões na área educacional, para buscarmos compreender o uso de apostilas na rede pública de educação, e assim, compreendermos o que há por trás deste sistema de ensino que vem sendo adotado por muitas redes educacionais.

## **4.2. Da “democratização” a privatização/precarização do Ensino Superior**

Como já mencionado são várias as questões que fazem com que o sistema educacional tenha uma precarização cada vez maior e um dos pontos, é a questão do empresariamento que está tomando uma dimensão significativa e preocupante. Essa precarização se dá em todas as esferas educacionais, desde a educação básica até o nível superior. Desta forma, neste subcapítulo discutiremos algumas questões que estão por trás deste empresariamento no campo educacional, e ainda, como os discursos de acesso à educação estão cercados por questões de favorecimento empresarial, buscando um fortalecimento do capital.

No final da década de 1940, o tema do desenvolvimento apareceu como problema mundial. Neste momento foram criadas, por exemplo, a Cepal e a Unesco, na qualidade de

organismos integrantes da ONU. A primeira instituiu-se com o objetivo de implementar e acompanhar políticas econômicas e sociais na América Latina. A segunda, com suas ações voltadas especificamente para as áreas de educação, ciência e cultura (LIMA, 2002, p. 42).

Segundo a autora, o que impulsionou a criação destes órgãos, foi a necessidade de controle e administração das dimensões econômicas vinculadas as questões políticas e sociais e o objetivo maior é amenizar a desigualdade e violências existente entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos, e ainda, mediar os conflitos políticos e culturais, “[...] no sentido de garantir a segurança e a legitimidade necessária ao movimento de expansão do capital” (LIMA, 2002, p. 42). Os países periféricos estão em processo de industrialização e modernização, desta forma, estes órgãos têm como foco a questão do desenvolvimento destes países. A partir da década de 60, foi criada a Cepal como uma estratégia a mais para o desenvolvimento, que passou a utilizar a “teoria do capital humano”, em suas ações direcionadas à área da educação.

Ainda, “O Banco Mundial e o FMI nasceram também na década de 1940, com a finalidade de articulação de uma nova ordem mundial no pós-guerra, no sentido de garantir a estabilidade econômica e a segurança do capitalismo” (LIMA, 2002, p. 42). Essas organizações atuam nos países periféricos em um primeiro momento fornecendo empréstimos a esses, no entanto, há um controle cultural, político e econômico a partir de então, uma vez que, há exigências por parte destas, e ainda “[...] travestidas pela imagem de assessorias técnicas” (LIMA, 2002, p. 43), e assim, estes organismos internacionais passaram a interferir e até mesmo a definir os rumos da política educacional no Brasil.

Os empréstimos resultaram em endividamento destes países, onde, o Banco Mundial e o FMI “[...] começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia latino-americana” (LIMA, 2002, p. 43). A negociação da dívida ficou condicionada as exigências destes órgãos, o que resultou em uma reforma do Estado, dando espaço assim para a reforma da educação no campo brasileiro. Lima (2002) destaca ainda, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em

Jomtien, Tailândia<sup>8</sup>, realizada na década de 90, a qual teve diferentes concepções acerca do campo educacional, no entanto, foi unânime a questão da inserção dos países periféricos dentro da “dinâmica global do capital” (LIMA, 2002, p. 44).

O “resultado” da conferência foi declarar a educação como um direito humano, e ainda um dos pontos mais discutidos, foi sobre uma “[...] política de universalização da educação básica” (LIMA, 2002, p. 44). Ainda, “Nesta lógica, a educação passa a ser o principal instrumento para o ‘alívio a pobreza’ e para a garantia de desenvolvimento (subordinado) dos países periféricos” (LIMA, 2002, p. 45). No Brasil, no governo FHC foi implementado o “Programa Educação para Todos”, uma vez que o país tinha problemas com analfabetismo e buscava a universalização da educação.

No entanto, a universalização da educação nos países periféricos, vende a ideia de democratização no ensino, quando, na verdade, o que se busca é formar mais pessoas, de forma precária e alienada. Ou seja, as escolas passam a formar mais estudantes através de um “processo de certificação em larga escala” (LIMA, 2002, p. 46). Outro ponto a ser ressaltado é a “[...] ampliação do processo de participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional” (LIMA, 2002, p. 46).

Sobre a questão da privatização do ensino superior, Lima (2002) afirma que, houve dois pontos marcantes na década de 1990, que deram impulso a privatização do ensino superior. O primeiro, está diretamente ligado a produção econômica, ou seja, como já mencionado neste trabalho, o ensino é condicionado as necessidades do capital e sua constituição é histórica, sendo moldada de acordo com o seu tempo, desta forma, se para seu fortalecimento, as pessoas precisam estar mais aptas a desenvolverem uma determinada função, esta passará a fazer parte do sistema de ensino.

Já o outro ponto foi a luta da classe trabalhadora em busca de acesso à educação superior, algo que em nosso país, mesmo que tenha ocorrido melhorias, as vagas dentro das Universidades Públicas, ainda são preenchidas em sua grande maioria pela burguesia, que frequenta escolas particulares e cursinhos desde o início de sua formação escolar, ocupando assim, as vagas nos cursos mais concorridos.

---

<sup>8</sup> Esta conferência foi organizada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial. (LIMA, 2002, p. 44).

No ensino superior, a partir da determinação desses organismos internacionais ficou evidente a redução de verba pública, o que fortaleceu o financiamento privado e a parceria público-privado em detrimento da educação totalmente pública, “[...] para a garantia da expansão no acesso à educação, é imprescindível o fortalecimento da expansão do ensino privado” (LIMA, 2002, p. 47). Com isso, há dois movimentos que envolvem esse processo de privatização, que são:

[...] a) a expansão de instituições privadas através da liberação dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de verbas para a infra-estrutura das instituições, entre outros mecanismos (LIMA, 2002, p. 47).

Segundo a autora, esses elementos estão contidos no: “*La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994 pelo Banco Mundial, no qual são apresentadas quatro estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe” (LIMA, 2002, p. 47, grifo da autora). Este documento, apresenta um modelo de “desenvolvimento” do ensino superior, que inclui desde as universidades públicas e privadas, até cursos politécnicos e cursos que são realizados à distância. O documento dá ênfase ainda na questão da adequação do ensino superior às demandas do mercado de trabalho.

Lima (2002) destaca que, o BM teve também como estratégia, a importância da diversificação dos meios de financiamento da educação superior, ocasionando uma mobilização que norteou o processo de apoio financeiro por meio de empresas privadas, buscando uma melhor destinação das verbas geradas nas instituições, e ainda, proporcionar assistencialismo a estudantes baixa renda. Porém, a autora identifica alguns pontos contraditórios, nos quais o BM,

[...] defende a necessidade de cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes, o corte de verbas públicas para as atividades “não relacionadas com a educação” (alojamento e alimentação), assim como a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos, da elaboração de cursos de curta duração, consultorias e pesquisas

através de convênios firmados entre as universidades e as empresas - convênios estes mediados pelas fundações, consideradas estruturas administrativas mais flexíveis (LIMA, 2002, p. 48).

Outro ponto é a questão do BM atribuir ao Estado o papel de “agente facilitador” da implantação das novas diretrizes da privatização da educação, e ainda, há a questão da “qualificação” do ensino superior, que se dá através de iniciativas de representantes dos setores produtivos. Desta forma, o processo de privatização do ensino superior foi mantido com o discurso da “democratização” do ensino, porém, o que se buscou foi apenas formar mais trabalhadores aptos ao processo de readaptação do mundo do trabalho, o qual está em constantes mudanças.

Lima (2002, p. 49) diz ainda que, “A Conferência Mundial sobre a Educação Superior, [...] objetivou retomar os debates sobre o tema, apontando críticas às perspectivas mercantilistas do BM”. No entanto, quando se examina as concepções que cada organismo partiu, percebe-se que há diversos pontos que se assemelham, destacando-se: “[...] a necessidade de adequação dos países periféricos à lógica de reordenamento internacional do capital, [...] focalizando os mecanismos da pesquisa, [...] defesa da diversificação das IES [...] como meio de reforçar a igualdade de oportunidades” (LIMA, 2002, p. 49 e 50).

Ainda, “Um ano depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior organizada pela Unesco, o Banco Mundial lança outro documento (*“Estratégia para o Setor Educacional - Documento estratégico do Bando Mundial: a educação na América Latina e Caribe”*)” (LIMA, 2002, p. 51, grifo da autora). Segundo a autora, neste novo documento há uma avaliação acerca da educação na década de 90 e além das diretrizes que seriam implementadas no próximo século. No entanto, mantem-se a educação voltada ao setor econômico e deposita-se nela a função social de diminuir a pobreza dos países periféricos, e ainda, o BM reforça “[...] a necessidade da privatização do ensino superior” (LIMA, 2002, p. 51).

Sobre o empresariamento da educação, Lima destaca três pontos que consideramos fundamental:

[...] à globalização crescente dos sistemas educacionais na América Latina, sendo cada vez mais significativos na região os incentivos para que universidades públicas e privadas associem-se às universidades globais, através do seu

estabelecimento de programas com diplomação compartilhada. [...] à constituição das universidades corporativas implementadas nas ou pelas empresas. [...] incentivo ao investimento das inovações tecnológicas (LIMA, 2002, p. 55).

Segundo Lima (2002), nesta concepção, a educação é vista como um serviço e, serve para fortalecer o mercado de trabalho. Há nesta configuração a entrada de um novo organismo multilateral, a OMC, esta tem articulação com o BM e o FMI, cujos interesses estão envoltos ao comércio. “Seu objetivo principal é liberar e reduzir as barreiras ao comércio mundial, tanto as tarifárias como as não-tarifárias, que procuram limitar as incorporações através da imposição de cotas e salvaguardas dos mercados locais” (LIMA, 2002, p. 57). O discurso da OMC gira em torno de fazer com que haja uma melhor flexibilidade das exportações e importações, e ainda, há uma imposição de suas regras no que diz respeito as transações comerciais. Como discurso, a OMC é inserida como mais um dos pontos da busca pelo combate à pobreza nos países subdesenvolvidos, através do desenvolvimento do comércio.

Lima (2002) vê a articulação entre a “capacidade comercial” e a “capacidade humana” como forma de apresentar a educação como serviço. Contudo, a autora ressalta ainda que este processo de mercantilização, não é algo isolado, pois, “[...] se insere num movimento mais amplo do capital em busca de novos mercados de exploração lucrativa, que se expressa em acordos comerciais como o Acordo de Livre Comércio da América do Norte (Nafta) e a Área de Livre Comércio das Américas (Alca)” (LIMA, 2002, p. 57). Ressalta-se ainda, que “Esta parceria entre setores privados e instituições financeiras internacionais garantiria a subordinação da educação às exigências do mercado”. (LIMA, 2002, p. 60). Assim, “O papel destes organismos internacionais nestes países, no sentido de aprofundamento da desnacionalização - privatização da educação superior tem sido fundamental [...]”. (LIMA, 2002, p. 60).

Em suma,

O centro dessa política é a segurança do capital para atravessar, conquistar e submeter mercados através da estabilidade econômica, no sentido da adequação ao processo de mundialização financeira, da atualização da força de trabalho para responder as novas demandas da divisão internacional do trabalho e, ao fim, do aprofundamento do processo de privatização de

setores estratégicos dos países periféricos (LIMA, 2002, p. 52).

Como já trouxemos alguns dos pontos principais para se compreender o processo de iniciação da privatização do ensino superior, vamos compreender como essa privatização se fortalece, e quais seus ganhos. Davies (2002), ressalta que o Estado é privatista, está em prol do capital, e ainda dos interesses políticos, sociais e econômicos. Ainda, há dois pontos que fazem com que esta privatização seja ainda mais nefasta, que são:

Um, também estrutural e histórico, é o patrimonialismo, que consiste nas atitudes e práticas dos detentores do poder estatal de tratar a coisa pública como propriedade pessoal, familiar, privada. Outro, conjuntural, é a ofensiva neoliberal nos últimos 20 anos, sobretudo nos anos 1990, que busca submeter à lógica do mercado todos os setores estatais com potencial mercantilizável e/ou que absorvam recursos públicos que, na perspectiva neoliberal, devem ser canalizados para o pagamento das dívidas públicas externa e interna e garantir os interesses estratégicos do capital [...] (DAVIES, 2002, p. 151).

Davies traz ainda alguns exemplos de privatização, como, [...] o Plano Nacional de Educação (PNE), encaminhado como projeto de lei pelo MEC 1998, assim como a Lei do PNE sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em Janeiro de 2001, sem nenhuma preocupação com a qualidade, ao contrário do alegado no discurso oficial e supostamente materializado no “Provão”, entre outros instrumentos de avaliação (DAVIES, 2002, p. 152).

Davies, ressalta que as mensalidades não são a única fonte de sustentação e fortalecimento das IES privadas, nas quais as empresas se fortalecem por meio direto e indireto, conforme destaca o autor, “[...] (as isenções fiscais e previdenciárias) de recursos públicos para as IES privadas provavelmente somam bilhões de reais por ano e reduzem, indiretamente, as despesas delas, contribuindo significativamente para a sua manutenção e expansão” (DAVIES, 2002, p. 154). Sobre o atraso das mensalidades o autor ressalta que, “[...] os empresários do ensino não parecem querer se lembrar de que a inadimplência provavelmente se

deve a aumentos de mensalidades muito superiores à inflação” (DAVIES, 2002, p. 155).

Por outro lado, Davies enfatiza que o salário que as instituições privadas pagam aos professores não acompanha o índice de aumento da inflação, desta forma, as instituições aumentam as taxas de mensalidade, sem dar o devido repasse aos educadores. Ainda, o autor demonstra que o número de matrículas nas instituições privadas, entre os anos 90 até 2000, cresceram significativamente, enquanto proporcionalmente a taxa de matrícula das federais foi bem menor. Davies esclarece ainda que, “[...] o crescimento das IES privadas se concentrou nas regiões com Produto Interno Bruto (PIB) maior, Sudeste e Sul” (DAVIES, 2002, p. 155).

Outro ponto de lucratividade das empresas está na inserção “clandestina” da inadimplência dentro das taxas de mensalidade, nas quais, “[...] as mensalidades dos pagantes já estão cobrindo, se não totalmente, pelo menos grande parte, as mensalidades não pagas” (DAVIES, 2002, p. 155). Desta forma, mesmo que haja aumento dos níveis de inadimplência, as instituições não tem prejuízo, devido como já mencionado, a inflação superior sobre as mensalidades. Segundo Davies, há duas fontes de isenção tributária, “[...] pelas fontes indiretas (isenções fiscais e previdenciárias), [...] diretas (subsídios, bolsas, subvenções, empréstimos, o crédito educativo e o Fies)” (DAVIES, 2002, p. 156).<sup>9</sup>

Davies (2002) enfatiza que sem esse apoio direto e indireto do Governo, as IES privadas não teriam se expandido com tamanha força, e ainda, afirma que isso não ocorreu apenas pelo aumento da procura pelo ensino superior, mas sim pela necessidade de expansão e movimento do próprio Capital, através de uma cadeia de empresariamento da educação.

Desta forma, observamos que o processo de privatização da educação superior está diretamente ligado aos interesses político, social e principalmente, econômico, tornando o ensino cada vez mais precarizado, fragmentado e voltado aos interesses do capital. Até o momento discutimos questões acerca do ensino superior, sendo assim,

---

<sup>9</sup> Anteriormente havia o crédito educativo, o qual foi substituído pelo Fies, ambos, Programa do Governo Federal.

no próximo subitem, abordaremos como esta configuração se apresenta também para o ensino básico.

### **4.3. O sistema de apostilamento na Educação Básica**

Como já mencionado no 1º capítulo deste trabalho, a Escola Nossa Senhora Aparecida tinha até o ano de 2012 uma organização curricular baseada nos Ciclos, no entanto, essa perspectiva de ensino foi mudada e o sistema de apostilamento foi adotado por todo o município de Passos Maia-SC.

O apostilamento é uma forma de privatização/empresariamento da educação. O empresariamento compõem uma cadeia produtiva que vai desde os estabelecimentos de ensino particular, às mensalidades e taxas, às franquias de materiais escolares, cursos, livros e o próprio apostilamento.

Segundo Motta (2001), o ensino apostilado começou a ser adotado nas escolas brasileiras ainda na década de 50, devido a sua praticidade e adequação com o contexto educacional da época, principalmente das escolas particulares. O autor ressalta ainda que o Brasil sempre esteve na busca pelo “progresso”, e as apostilas eram vistas como uma ideia de progresso, um símbolo de modernização.

Dentro do cenário político,

Tendo como ponto de partida a década de 50, no governo de Juscelino Kubitschek, notamos que a visão de progresso estava intimamente ligada ao desenvolvimento industrial. A nação dependia, segundo a ótica do governo, do investimento da industrialização para alcançar a modernização. 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 as demandas do mercado. A mão-de-obra não qualificada era encarada como um risco para o desenvolvimento econômico. (MOTTA, 2011, p. 85).

Amorin (2008), afirma que a implementação do ensino apostilado no ensino regular se consolidou na década de 70, cujo

período é o da ditadura militar<sup>10</sup>, e, “[...] podemos dizer que o regime militar, principalmente durante o governo Médici, teve uma postura autoritária e desenvolvimentista”. (AMORIN, 2008, p. 42). O autor ressalta que essa consolidação não foi coincidência, uma vez que a política pendia ao autoritarismo e ao desenvolvimentismo.

[...] 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. (AMORIN, 2008, p. 42).

Avançando um pouco mais na história da política de nosso país temos,

Caminhando em direção aos anos 80, com o processo de abertura política, a educação estaria a serviço da cidadania, da participação política e do desenvolvimento da justiça. Estas ideias, porém, não se concretizaram e, mais uma vez, a educação ficaria vinculada ao processo produtivo, sendo sua “eficácia” comprovada apenas quando esta concretizasse a relação educação-desenvolvimento econômico.

Na década de 1990, um novo dado pode ser acrescentado nesta estrutura educacional que privilegia o capital. O discurso da globalização vincula a educação à racionalização administrativa e à eficiência produtiva, para que a nação possa competir em um mercado internacional cada vez mais dinâmico e competitivo. (MOTTA, 2001, p. 86)

Segundo Motta (2001, p. 86), “O discurso de um mundo e de um mercado global atinge e transforma os objetivos educacionais”. Desta forma, como já mencionado, os trabalhadores precisam estar aptos e adequados as exigências e mudanças no mercado de trabalho, “[...] responder às necessidades do mercado que exige profissionais dinâmicos, criativos, capazes de se adaptar rapidamente a novas

---

<sup>10</sup> O período educacional desta época foi o da Pedagogia Tecnicista, coerente com a ideologia da Ditadura Militar.

situações, informados e informatizados”. (MOTTA, 2001, p. 86). E conforme o mesmo, as apostilas vieram para contribuir neste contexto.

Amorin (2008, p.38) destaca ainda que, “A origem da utilização de apostilas no âmbito educacional é atribuída ao surgimento de cursinhos preparatórios para o ingresso em universidades”. Sendo assim, que o interesse pelos cursinhos se deu principalmente pela burguesia com objetivo de passar no vestibular, ocupando as vagas das universidades públicas, pois, “[...] deter o saber também é uma forma de obter poder e prestígio”. (AMORIN, 2008, p. 39), reforçando a hegemonia das classes dominantes.

Ainda, Amorin (2008), enfatiza que a partir desse interesse as empresas passaram a lucrar mais, e é claro, buscar a expansão de seus negócios, desta forma, o apostilamento das escolas se inicia, primeiramente com as escolas particulares. Como em vários setores, ocorre a conglomeração de algumas empresas, as quais dominam determinados ramos, e isso está ocorrendo também no sistema apostilado, sendo que, “Apenas seis grupos (Positivo e Expoente, do Paraná, Objetivo, COC e Anglo, de São Paulo, e Pitágoras, de Minas Gerais) concentram 4 mil escolas (entre receptores de material didático-pedagógico, franquias e estabelecimentos próprios), com 80 mil professores e 1,5 milhão de alunos. (OLIVERIA, 2002, p. 251).

As apostilas passaram a serem vistas como mais qualitativas quando comparadas aos livros didáticos, e ainda, há o discurso destas serem “economicamente viáveis”. “A propaganda envolvendo esse tipo de material pedagógico e a força dos slogans produzidos unificam ideias e atitudes-chave para o sucesso deste modelo”. (MOTTA, 2001, p. 82). No entanto, o que está por trás deste sistema de ensino? Qual o interesse em padronizar a educação?

Motta (2001, p.84) ressalta que, vivemos em uma sociedade dominante e a educação reproduz essa ideologia, sendo vista como “um aprimoramento da força de trabalho”, e as escolas não se preocupam com a qualidade de ensino ofertado, mas sim em suprir as necessidades do mercado de trabalho. Enfatizando ainda, há também a questão da comodidade dos sujeitos, não compreendendo a lógica do capital, sua divisão de classes, seu domínio sobre os menos favorecidos, “[...] o indivíduo indiretamente aceita sua condição de classe, pois a própria educação, ideologicamente forjada, prepara-o para o mercado e gera no indivíduo uma sensação de eficiência, de potencial, de utilidade”. (MOTTA, 2001, p 84).

Amorin (2008), compara as escolas que se utilizam de uma franquia destas empresas, com uma franquia de *fast-food* e como multinacionais, uma vez que, “Ao comprar o material didático, a escola particular passa a usar não só o material, mas também a marca da empresa que o fornece, assim como a obedecer algumas características organizacionais e a utilizar sua metodologia”. (AMORIN, 2008, p 39). O mesmo define o sistema de apostilamento como sendo uma forma de controle rígida, exercida de cima para baixo.

[...] 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 pedagógica adquiridas por grandes profissionais do ensino. (AMORIN, 2008, p. 40 e 41).

Como já mencionado, vivemos em uma sociedade dividida em classes, com domínio e controle do sistema capitalista, apoiado pelo Estado, que é privatista. Desta forma, pode-se compreender a sua participação dentro do processo de privatização da educação,

É bastante relevante o fato de que embora as apostilas sejam iniciativas próprias de empresas particulares e do ramo privado de educação, sempre esteve presente o apoio e intervenção do estado, possibilitando, e porque não dizer, facilitando a atuação deste setor. [...] Omitindo-se as suas responsabilidades o governo assume uma postura bastante liberal, gerando uma situação confortável para os proprietários de sistemas de ensino, que abraçam uma fatia significativa da educação brasileira. (AMORIN, 2008, p. 40).

Para o autor, as apostilas tratam o conteúdo de forma fragmentada, no estudo não é estimulado a elaboração de questionamentos, pelo contrário, o que prevalece é a memorização, não se tornando assim, um sujeito crítico e pensante.

[...] 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, tanto sobre a aprendizagem discente, quanto sobre o trabalho docente. (AMORIN, 2008, p. 43).

Para o autor, o professor é o mediador, uma vez que, quem detém o conhecimento é a apostila, não cabendo questionamentos a ambos. Ainda sobre o Estado, “O auxílio estatal apresentou-se tanto na forma da omissão negligenciando a fiscalização e ausentando-se da obrigação de legislar sobre esta área de atuação educacional, quanto na forma de incentivo à expansão do ensino privado, buscando ausentar-se da obrigação de oferecer educação de qualidade à federação”. (AMORIN, 2008, p. 45).

Outros aspectos destacados por Motta (2001), é que os conteúdos das apostilas são apresentados a partir de verdades aparentes, e ainda, o desenvolvimento didático metodológico não foi o ponto de partida das empresas, mas sim uma iniciativa mercadológica. Motta (2001), sobre as apostilas:

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).

Nicoletti (2009, p. 32), enfatiza que as editoras argumentam que o material das apostilas da escola pública se diferencia da escola privada, onde elas produzem um material específico para as escolas

públicas. E ainda oferecem, “[...] suporte para as equipes de coordenadores e professores que utilizarão o sistema de ensino”. O autor ressalta ainda que o principal argumento das editoras é de que as escolas públicas terão um ensino com mais qualidade após adotar o uso das apostilas, se utilizando do discurso de que a escola pública pode chegar à qualidade da escola particular por meio do uso de apostilas. O autor argumenta que isso não será possível uma vez que,

[...] se na esfera particular COC é COC, na pública COC converte-se em NAME; ocorre o mesmo com o OBJETIVO, que no âmbito público passa a ser SOME, e com o POSITIVO, que se transforma em SABE. Por conseguinte, se os materiais produzidos são diferentes, não se pode afirmar que a escola municipal tornar-se-á semelhante à particular, por causa da aquisição desses materiais. (NICOLETI, 2009, p. 33).

Oliveira (2012), ressalta que as vezes as implantações de apostilas nas escolas públicas, partem de projetos elaborados por empresários políticos, outro ponto destacado pelo autor é que há empresas nacionais que estão se aliando a empresas Americanas para a expansão de seus negócios. O mesmo afirma que para se mudar essa “política-ideológica-liberal”, poderá levar a cobrança de mensalidade até nas escolas que atendem estudantes da classe média, onde para o autor as escolas passarão a serem empresas, que serão prestadoras de serviços educacionais, para este quadro ser mudado, dependerá do “[...] nível de correlações das forças sociais”. (OLIVEIRA, 2002, p. 253).

Como já mencionado, as apostilas não permitem a autonomia do professor dentro da sala de aula, uma vez que até as capacitações são oferecidas pelas empresas. Os estudantes recebem um ensino fragmentado, e este não consegue estabelecer relações de forma contextualizada, não compreendo a precarização educacional da qual faz parte. Para Motta,

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).

Quando uma escola pública adota o sistema de apostilamento ela acaba adentrando em um ramo de mercantilização da educação, deixando o seu currículo escolar ser decido por grandes redes de apostilas, adotando uma ideologia do ramo empresarial e do próprio Estado. Contudo, essa situação torna-se ainda mais marcante quando uma escola do campo adota as apostilas, desconstruindo o que se defende até o momento por um currículo de uma educação do campo. Aderindo as apostilas, se aposta numa uniformização da formação não se considerando os diferentes contextos em que os estudantes estão inseridos, reforçando uma formação desqualificada, servindo apenas para uma condição de empregabilidade no mercado de trabalho, deixando a emancipação dos sujeitos nas mãos de empresas capitalistas.

Avaliamos que os municípios e estados adotam o sistema de apostilamento por ser este uma orientação dos organismos multilaterais e das políticas educacionais em voga no Brasil. A cadeia produtiva que envolve o sistema de apostilamento é muito lucrativa para o empresariado fortalecendo suas relações e disputas políticas.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CRÍTICAS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DO SISTEMA DE APOSTILAMENTO EM ESCOLAS DO CAMPO**

Ao longo deste trabalho discorremos sobre diversas questões acerca do sistema educacional, principalmente sobre educação do campo, currículo e mercantilização da educação. Entretanto, ressaltamos que esta é apenas uma pesquisa e que os resultados apresentados decorrem do momento atual do qual estamos fazendo parte. Nos posicionamos a partir de aproximações com o Materialismo Histórico Dialético (MHD), compreendendo a importância da história nos fatores sociais, políticos e econômicos.

O foco deste trabalho se deu após vivências e pesquisa de campo em um município do interior do estado de Santa Catarina (Passos Maia), o qual faz parte da realidade do campo brasileiro, campo esse repleto de contradições, que está em constantes disputas, que vem tendo o capital como o principal motivo para a perpetuação do lucro agroindustrial à custo da miséria e do êxodo rural das famílias pobres. As empresas multinacionais vem cada vez mais adentrando nesses pequenos municípios, explorando seus recursos e a população local, lhes oferecendo baixos salários, que para aquela comunidade, com o mínimo de Políticas Públicas voltadas a elas, acabam entrando na lógica empresarial, e ainda vendo a perpetuação destas empresas como um “avanço para o município”.

Por meio das referências trazidas ao longo do trabalho buscamos destacar o quanto o sistema capitalista está presente em todas as esferas (econômicas, sociais, educacionais, ambientais, etc), que atualmente está na fase denominada por alguns autores de capitalismo neoliberal. Este Estado prevê um Estado de bem estar social, que vise o progresso da sua população, buscando diminuir as desigualdades sociais, para favorecer o desenvolvimento econômico.

Como já mencionado, o capital atua com força no âmbito educacional, interferindo de forma indireta e diretamente no campo educacional. Retornando o foco deste trabalho, o qual emergiu de uma escola do campo, que atende estudantes do campo, porém, anteriormente com um currículo que visava a emancipação humana, mas este está voltado para a mercantilização da educação e não se pauta nos princípios da Educação do Campo e na educação crítica almejada pelos

Movimentos Sociais. Sendo assim, vemos nesta escola mais um meio do sistema capitalista se fortalecer e se expandir, uma vez que, essa escola está visando uma formação para o mercado de trabalho, o qual é claro não está em busca de formação qualificada, mas sim, de força de trabalho abundante e barata.

Por meio dos autores que discutem a forma clássica de organização curricular, buscamos enfatizar, o quão importante é o currículo no âmbito escolar, e o quão este está em disputa, destacando-se que o setor econômico depende da organização curricular para seu sucesso ou fracasso. Outro aspecto de suma importância, é que o currículo é organizado conforme a sua constituição histórica, ou seja, cada momento há uma necessidade de formação escolar.

No currículo está explícito o domínio da burguesia sobre a classe proletária, no qual os conteúdos que fazem parte do currículo são definidos de acordo com os interesses da classe dominante, fazendo com a classe trabalhadora não compreenda as divergências e desigualdades existentes, acabando por naturalizá-las. Ressalta-se ainda, que no atual contexto as empresas visam aumentar suas decisões na definição dos currículos cada vez mais, com um único argumento: suprir a necessidade de emprego, o que sabe-se que é apenas um discurso vago, uma vez que, não há espaço para todos com o atual modelo de sociedade constituída.

Quando pensamos em privatizações, logo lembramos dos partidos de direita, no entanto, atualmente estamos tendo uma política populista e portanto contraditória e formadora de consenso. Assim, a privatização ganha força e novas formas, foi por meio desta constatação que trouxemos um breve histórico da privatização no Brasil, a qual se dá desde a educação básica até a superior. Destacamos este ponto, devido ao foco do nosso trabalho ter emergido da adoção de apostilas na Escola Nossa Senhora Aparecida, escola essa, como já mencionado, está localizada no campo e atendendo estudantes do campo. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)

Quando analisamos o Decreto 7.352<sup>11</sup>, sobre a Educação do Campo destacamos,

---

<sup>11</sup>

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

As questões mencionadas acima são contrárias ao que significa o uso de apostilas em uma escola do campo, aliás, o apostilamento não deveria estar presente em nenhuma escola pública, seja sua localização no perímetro urbano ou rural. Como enfatizamos ao longo deste trabalho, a privatização da educação está cada vez mais presente isto está tão hegemônico que os empresários não desejam mais fazerem as suas escolas, mas sim estarem presentes no máximo de escolas possíveis, através de parcerias público-privadas e prestação de serviços as redes públicas de ensino.

O Estado contribui para a manutenção e fortalecimento das empresas privadas, diminuindo os recursos para a educação pública e aumentando para a privada, essa redução de recursos é a consequência concreta da desvalorização da educação pública, e ainda, uma naturalização e aceitação da relação entre público e privado através do conceito de “público não-estatal”. Essa privatização/precarização do ensino é uma estratégia de domínio de classe, e sem as lutas de classes, o Estado por si só jamais irá alterar sua posição de classe frente à sociedade capitalista.

Esse ponto, é algo nítido nos sistemas de apostilamento, onde os sujeitos são apenas preparados para o mercado de trabalho, mercado

esse como já mencionado, não tem lugar para todos, e como a avaliação escolar é meritocrática, faz com que o sujeito passe a ser o responsável pelo seu sucesso ou fracasso, não atribuindo isso a qualidade de ensino que está recebendo. O discurso mais frequente das empresas é o de oferecer um ensino de qualidade aos estudantes de escolas públicas, no entanto, como foi ressaltado, as apostilas elaboradas para as escolas públicas não são as mesmas utilizadas nas escolas privadas, e ainda, qual o conceito de qualidade que essas empresas defendem para as escolas públicas?

Desta forma, as escolas têm seu currículo definido pelas empresas por meio das apostilas, tem como consequência, o esvaziamento de conteúdo, fazendo com que os estudantes não aprendam o conhecimento científico, recebendo um ensino fragmentado, desqualificado e pragmático para atender o mercado de trabalho imediato. Salieta-se também que o sistema de apostilamento define o planejamento didático-pedagógico pelo professor, que passa a ser mero executor da apostila e não produtor intelectual da sua aula. As capacitações são realizadas pelas empresas de forma pragmática para a utilização da apostila. Consideramos uma precarização do ensino público, por parte do Estado, adotar apostilas ao invés de fazer uma “reforma curricular”, ou seja, por a escola em prol do fortalecimento do sistema capitalista.

As críticas são necessárias para avançarmos nas possibilidades de superação das mesmas, desta forma, buscamos neste trabalho demonstrar que um currículo organizado por meio dos Complexos (Pedagogia Socialista) poderá auxiliar na superação da fragmentação e superficialidade do ensino através do apostilamento. Defendemos o sistema de Complexos, devido a sua forma de organização, compreendendo as interrelações entre o trabalho, natureza, conhecimento e a sociedade, partindo dos princípios de reconhecimento da realidade atual e a Auto-organização dos estudantes.

Pretende-se que uma escola organizada por meio dos Complexos, supere a dualidade e a hierarquia que presenciamos na escola capitalista. Nas experiências desenvolvidas a partir desta organização tanto na Rússia como nas escolas de Assentamento coordenadas pelo MST, busca-se participação de todos na organização e cuidados com a escola e com o processo de formação afim de contribuir com a luta por um novo modelo de sociedade. Os objetivos se voltam a uma formação emancipatória, em que os estudantes compreendam as

relações do local com o mundo, sendo um sujeito crítico e atuante, com uma formação humana muito além das necessidades do mercado de trabalho. As experiências que vem sendo realizadas no âmbito da sociedade capitalista sempre se apresentam com contradições, porém, são importantes para um acúmulo de forças para os momentos de luta.

Entretanto, sabemos que há certas implicações e limites para o êxito das experiências com o sistema de Complexos nas escolas públicas brasileiras, devido a legislações e regulamentações do Estado burguês, das estruturas físicas e condições de trabalho, do regime de trabalho dos professores, que não permite que os mesmos planejem coletivamente. Além das condições objetivas há de se considerar também a luta de classes e forças em luta que determinam as políticas públicas cada vez mais favorável ao empresariamento da educação.

Na escola estudada está evidente a disputa de projetos educacionais entre o MST e o Estado/empresários. Neste momento, contrário as posições sobre a educação do campo e as escolas do campo a configuração de forças pendeu para o sistema de apostilamento, enfraquecendo a luta dos trabalhadores por reforma agrária e universalização do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, Ivanir Fernandes de. **Reflexões Críticas Sobre os Sistemas Apostilados de Ensino**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/UNESP. Araraquara, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 17/05/2014.

APPLE, W, Michael. Repensando a Ideologia e Currículo. Currículo, cultura e sociedade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_, W, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo. III Sem. Nas. de Educação na Reforma Agrária**. Goiás. 2007.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 7, p. 35-64, mar./jun. 2009.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro (tese)**. 205 f. Bahia, 2009.

\_\_\_\_\_, **A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas**. Educação, Santa Maria. v. 37, n. 3, p. 453- 468, set./dez. 2012.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST [tese]**. 312 p. Florianópolis, SC, 2010.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: Neves, Lúcia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

ESCOBAR, Micheli Ortega Escobar; PERIN, Teresinha de Fátima; TAFFAREL, Celi Zulke. In: ESCOBAR, Micheli Ortega; SANTOS, Cláudio de Lira Júnior; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke Taffarel; (orgs.).

D'AGOSTINI, Adriana; FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis, TITTON, Mauro. **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo**. Ministério da Educação- MEC. Universidade Federal da Bahia- UFBA. Salvador. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/marisaCs/Downloads/caderno.pdf>. Acesso em: 16/05/2014.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA APARECIDA. **Projeto Político Pedagógico**, Assentamento Zumbi dos Palmares, Passos Maia, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. A ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli (org.). **Caminhos para a transformação da Escola: práticas desde a licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular. 2010. (Cadernos do Iterra n. 15).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, não-trabalho, desemprego: problemas na formação do sujeito. In: **Perspectiva**. Florianópolis, ano 10, n. 18, ago/dez. Editora da UFSC, 1992.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. Educação e formação humana ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da; (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOCEC, Fórum Catarinense de Educação do Campo. **Bases para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina**. EduCampo/UFSC. ago. Florianópolis- SC, 2010. - (Edição limitada).

GIROX, Henry A; SIMON Roger. Cultura popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_, Henry A; MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultura. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

IANNI, O. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 100- 191.

KUENZER, Acácia Zeneida. EXCLUSÃO INCLUDENTE E INCLUSÃO INCLUDENTE. In: LOMBARDI, José Claudinei,

SAVIANI, Dermeval, SANFELICE José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: O capital em busca de novos campos de exploração. In: Neves, Lúcia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez. 1991.

MANRIQUE, Leticia Viglietti. **RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSTAS DO MST E DO ESTADO: O CASO DA EEB. PROFª. CORÁLIA GEVAERD OLINNGER – EXTENSÃO, MUNICÍPIO DE PASSOS MAIA- SC**. Trabalho de conclusão de curso. UFSC. Florianópolis- 2014.

MOREIRA, Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

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: 01/05/2014.

NICOLETI, João Ernesto. **Ensino Apostilado na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/UNESP. Araraquara, 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 21/05/2014.

OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de; PALUDO, Conceição; SANTOS, Claudio Eduardo Felix. In: ESCOBAR, Micheli Ortega; SANTOS, Cláudio de Lira Júnior; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke Taffarel; (orgs.).

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. In: FILHO, Daniel Aarão Reis (tradução). **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAVIANNI, Dermeval. **HISTÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM BALANÇO PRÉVIO E NECESSÁRIO**. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

SILVA, José Graziano. **A nova dinâmica da Agricultura Brasileira**. Campinas- SP: UNICAMP. IE, 1996.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Universidade de Londres. In: Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. Revisão Técnica de Antonio Flavio Barbosa Moreira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16. n. 48. set.-dez. 2011. (Artigo originalmente publicado no **Journal of The Pacific Circle Consortium for Education** (it), v. 22, n. 1, dez. 2010, pp. 21-32.