

EDUCAR PRA VALER OU ADESTRAR PRA VALER? DISCUSSÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

EDUCATING FOR REAL OR TRAINING FOR REAL? DISCUSSIONS ABOUT TEACHING WORK

¿EDUCAR DE VERDAD O ENTRENAR DE VERDAD? DISCUSIONES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE

Davi Amancio de Souza¹

Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – BA

Arlete Ramos dos Santos²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Resumo

O artigo traz reflexões sobre o Programa Educar pra Valer em interface com o trabalho docente desenvolvido numa escola pública campesina de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia. Destaca-se a estreita relação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, com o referido programa, bem como a presença e a influência de organismos internacionais e de instituições da iniciativa privada em sua estrutura organizacional. Com vistas ao desvelamento da realidade e envolta nas múltiplas determinações que envolvem o objeto de estudo, a pesquisa está fundamentada no método dialético, tendo a entrevista semiestruturada como recurso metodológico para a investigação de campo. Dessa forma, buscaram-se respostas aos seguintes questionamentos: a) a quem interessa a implantação do Programa Educar para Valer em escolas públicas? b) por que parece haver um certo deslumbramento das escolas participantes com a ideologia do Programa Educar para Valer, em vez da percepção de inconsistências que o permeiam? c) o Programa Educar para Valer, que surge alinhado à BNCC, visa emancipar ou alienar, educar ou adestrar as escolas participantes e os sujeitos? Considerando a elaboração de uma nova crítica da economia política, tem-se na teoria marxista a importância desse exercício crítico-reflexivo no que diz respeito à alienação em relação ao trabalho docente enquanto modo de produção. Os resultados da pesquisa revelaram que, embora o Programa Educar pra Valer, quanto à sua proposta e aplicabilidade, desconsidere os princípios de uma Escola Democrática por atuar na perspectiva da valorização de indicadores quantitativos e não das subjetividades de escolas e sujeitos, parece, ainda assim, haver um certo deslumbramento das escolas participantes quanto à sua ideologia.

¹ Possui graduação em Teologia pela Faculdade Batista Brasileira, bem como graduação em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Email: daviamancio95@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9890248672287826>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7439-2893>.

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Ilhéus, Bahia, Brasil. Email: arlete.ramos@uesb.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007333595055044>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>.



Palavras-chave: Programa Educar pra Valer; Educação; Alienação; Adestramento; Trabalho Docente.

Abstract

The following article presents a reflection on the Educate Pra Valer program in the interface with the teaching work developed in schools in the rural area of Vitória da Conquista. In addition, the close relationship of the Common National Curricular Base, BNCC, with the referred program, as well as the presence of international organizations and the private sector, has grown in the Brazilian context. The research was elaborated with the dialectical method as a guideline. The methodological resource used in the field research, with a view to revealing the reality involved in the multiple determinations that involve the object, was the semi-structured interview. Finally, it was found from the analysis of the interview that, although the program, in terms of its proposal and application, disregards the principles of a democratic school since it works from the perspective of numbers and does not value what is most important in the education that it is the people who make up education, however, there seems to be a certain fascination with the ideology of the program. So, having arrived here, some questions arise, some questions need to be answered, first, what does it matter to implement this program in a public school? Second, why does there seem to be a certain fascination with the program's ideology, instead of realizing the inconsistencies that permeate it? And finally, does this program that appears in line with the BNCC aim to emancipate or alienate, educate or train? In this sense, this reflective exercise is important, considering the elaboration of a new critique of political economy in the interface with education.

Keywords: Educate for real; Education; Alienation; Training; Teaching Work.

Resumen

El siguiente artículo presenta una reflexión sobre el programa Educate Pra Valer en la interfaz con el trabajo docente desarrollado en las escuelas del área rural de Vitória da Conquista. Además, la estrecha relación de la Base Curricular Nacional Común, BNCC, con el referido programa, así como la presencia de organismos internacionales y del sector privado, ha crecido en el contexto brasileño. La investigación fue elaborada con el método dialéctico como directriz. El recurso metodológico utilizado en la investigación de campo, con miras a develar la realidad involucrada en las múltiples determinaciones que involucran al objeto, fue la entrevista semiestructurada. Finalmente, del análisis de la entrevista se encontró que, si bien el programa, en cuanto a su propuesta y aplicación, desconoce los principios de una escuela democrática ya que trabaja desde la perspectiva de los números y no valora lo más importante en el educación que son las personas las que componen la educación, sin embargo, parece haber cierta fascinación con la ideología del programa. Entonces, habiendo llegado aquí, surgen algunas preguntas, algunas preguntas necesitan ser respondidas, primero, ¿qué importa implementar este programa en una escuela pública? Segundo, ¿por qué parece haber cierta fascinación con la ideología del programa, en lugar de darse cuenta de las inconsistencias que lo impregnan? Y finalmente, este programa que aparece en la línea del BNCC, ¿tiene como objetivo emancipar o enajenar, educar o formar? En ese sentido, es importante este ejercicio reflexivo, considerando la elaboración de una nueva crítica de la economía política en la interfaz con la educación.

Palabras claves: Educar de verdad; Educación; Alienación; Capacitación; Trabajo Docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre o trabalho docente no Programa “Educar pra Valer”³ numa escola pública campesina de Vitória da Conquista, no estado da Bahia, e surge como resultado

³ É um programa desenvolvido em parceria com a Fundação Lemann tem como propósito prestar assessoria técnica gratuita aos municípios partícipes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão, consiste no apoio técnico a alguns municípios brasileiros com graves problemas educacionais que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir o ingresso, permanência e a excelência de aprendizagem das crianças nas escolas públicas.



de inquietações que emergiram de observações acerca da crescente interferência e da influência de organismos internacionais na Educação brasileira, materializada através de instituições da iniciativa privada, a exemplo da Fundação Leman, que ao longo das quatro últimas décadas do século XXI vem ganhando espaço no planejamento das políticas públicas com propostas para elevar indicadores educacionais.

As reflexões propostas foram elaboradas tendo como fio condutor o método dialético. Nesse sentido, a categoria “totalidade” será utilizada na interface com o trabalho docente por considerar que se trata de um concreto como resultado de múltiplas determinações que o compõem. Já o materialismo histórico de Marx (2007) é importante por se tratar de uma forma eficaz de análise do modo de produção da sociedade capitalista, que bem pode ser aplicado atualmente em razão da semelhança com a realidade brasileira.

De certo que programas como o Educar pra Valer surgem dentro de um contexto de mudanças nas políticas educacionais no contexto brasileiro. De acordo com Luz (2011) “[...] as bases para a iniciativa privada atuar na educação, remonta a Reforma do Estado Brasileiro na década de 90, fortalecida por crises econômicas e acentuada pelos problemas socioeducacionais que favoreceram a descentralização para o mercado”. (LUZ, 2011, p. 441).

Ainda segundo a autora, no Brasil, alguns dispositivos legais foram criados para dar sustentação a esse movimento de reformas, a exemplo da Lei n. 9.608/1998, que dispõe sobre os serviços voluntários; a Lei n. 9.637/1998, que qualifica as entidades como “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos”, e a Lei n. 9.790/1999, que regulamenta a participação do Terceiro Setor na gestão pública; e na Argentina, a Lei n. 24.156/1992, que regulamenta a participação do setor privado na gestão dos serviços públicos, e a Lei n. 20.628/1997, que permite a isenção de impostos às organizações enquadradas como “sem fins lucrativos” (Luz, 2011, p. 443). Isto posto, temos a seguir um pequeno recorte das bases do Programa Educar pra Valer, sua elaboração, como e quando surge essa proposta:

O programa foi elaborado pela Associação Bem Comum (ABC) a partir da experiência de sucesso da reforma educacional ocorrida há quase 20 anos em Sobral/CE, e no Programa Alfabetização na Idade Certa, com a cooperação do governo do Estado do Ceará, e dos resultados educacionais colhidos hoje. O programa se iniciou em 2018 com atuação em 5 municípios brasileiros. Em 2019, houve a expansão para mais 18 municípios, totalizando 23. Em 2021, a previsão era de seleção de mais 25 municípios (7 em janeiro e 20 em setembro), totalizando 48 municípios (BEM COMUM, CENSO 2020, 2021, p. x).



Para além desse histórico, apresentamos no texto a inconsistência do perfil desse programa, desde a sua proposta, ao garantir a elevação de índices educacionais como finalidade principal sem, contudo, considerar os diversos fatores que envolvem o processo educacional, tais como a singularidade do sujeito nas suas diferentes formas de abstrações e os aspectos sociais, culturais e econômicos de cada região brasileira, além do espectro político que atravessa a cultura de escolas participantes.

Partindo dessa perspectiva, aludimos que cada cidade possui especificidades e peculiaridades que reverberam no processo educacional. Nesse sentido, nem sempre a experiência exitosa de uma cidade se repetirá em outra, em virtude até das configurações políticas que podem ser distintas. Para além disso, a educação apresenta aspectos subjetivos, e não a considerá-la dessa forma é vê-la como um segmento empresarial em que as ações são orientadas quase que estritamente por indicadores estatísticos e/ou financeiros.

A esse respeito, Freitas (2018) destaca que

[...] a alternativa da “publicização”, ou seja, da terceirização de escolas públicas para organizações sociais sem fins lucrativos não é uma alternativa à privatização, mas apenas um passo inicial. A destruição do sistema público de educação é a agenda oculta da reforma empresarial. Não existe “meia” privatização ou “quase-mercado” (FREITAS, 2018, p. 57).

Diante disso, não é possível ignorar que a implantação e expansão de um programa como este, em escolas públicas do Brasil, inscreva-se na emergência de uma agenda de reforma empresarial na educação, já não tão oculta. Tendo como tática inicial, degradar a educação pública, tirando o valor social que lhe é devido para em seguida se apropriar dela.

Isto posto, há que se destacar que o conteúdo do material didático utilizado pelo Programa Educar pra Valer se mostra alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando reiteradas vezes em seus cadernos de orientação as “competências e habilidades”, uma vez que;

Os padrões de desempenho estudantil consistem em uma caracterização do desenvolvimento de habilidades e competências, correspondente ao desempenho esperado dos estudantes que realizaram os testes cognitivos do Programa Educar pra Valer (EDUCAR PRA VALER, 2018, p. 27).

Esse “desempenho esperado” são características típicas de um modo de produção em uma sociedade marcada pela alienação do trabalho, nesse sentido, para se ter uma sociedade do desempenho é necessário, de alguma forma, adestrar as pessoas, por meio de estímulos,



que podem ser premiações para aquele/as que demonstram habilidades e competências necessárias para determinado fim, ou até mesmo por meio da coerção: a sociedade do trabalho e a sociedade do desempenho não são uma sociedade livre. Elas geram novas coerções (CHUL HAN, 2015, p. 25). Com base nessas reflexões, apresentamos a seguir o recorte espacial da pesquisa com vistas ao conhecimento daquilo que foi encontrado e para que realidade isso aponta.

A pesquisa de campo aqui apresentada se deu em uma escola que funciona em uma localidade, de assentamento rural oriundo do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), no município de Vitória da Conquista, estado da Bahia. Importante salientar que a escola pesquisada, após a implantação do Programa “Educar pra Valer, passou por mudanças, dentre elas naquilo que representa o cerne da ideologia de uma escola; O Projeto Político Pedagógico (PPP), que segundo a coordenadora da escola está sendo reformulado para atender às exigências do programa para se adequar à sistemática organizativa do referido programa, que vem conformado a BNCC e tem como mote premissas como competências e habilidades que devem convergir para um maior desempenho escolar.

Segundo informações da homepage do Programa Educar pra Valer⁴, ele atua junto aos municípios a fim de melhorar o rendimento e o desempenho dos alunos, por meio do desenvolvimento da gestão municipal e com foco na promoção de cinco eixos básicos: gestão da rede, gestão pedagógica, formação, acompanhamento e sustentabilidade.

De acordo com a coordenadora pedagógica dessa escola, atualmente a gestão trabalha na revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no sentido de ajustá-lo às normativas da BNCC e do Programa Educar pra Valer, bem como às com orientações trazidas na forma de treinamento por gestores do programa, para os/as professores/as no sentido de propiciar adaptação a essa nova proposta educacional. Entretanto, contrariando o princípio da democracia, a comunidade não foi ouvida em relação à necessidade de mudanças no PPP, principalmente no que diz respeito aos pressupostos políticos que regem uma escola de assentamento.

Dessa forma, é possível inferir que tais mudanças interessam prioritariamente ao sistema capitalista que no contexto brasileiro vem dominando o segmento educacional e transformando a educação em mecanismo de multiplicação de mão de obra para o mercado

⁴ Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-para-valer/>. Acesso em: 01/10/2023.



de trabalho, visando com isso retroalimentá-lo. Nesse sentido, a educação tornou-se apenas um produto de consumo para a sociedade, pois passou “[...] a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2005, p. 22).

Ao analisar o texto do Programa Educar pra Valer verificaram-se algumas inconsistências, tais como a desconsideração do aspecto democrático, além de ignorar as especificidades de uma escola do campo, e para o campo, e finalmente por não contemplar as diferenças inerentes a cada indivíduo, ao operar visando a padronização no desempenho. Assim, considerando que uma proposta dessa natureza, em vez de promover a emancipação dos sujeitos, pode se converter em alienação, como explicitado por Marx (2004) nas obras *Manuscritos Econômico-Filosóficos* e *A Ideologia Alemã*, o conceito de alienação é discutido na perspectiva de promover um exercício reflexivo sobre Educação e Adestramento.

Esse último entendido como uma característica da alienação enquanto separação, a desalienação na educação implica considerar que estamos vinculados pelo trabalho e não separados por competências e habilidades, conforme preconiza a BNCC e a proposta do Programa Educar pra Valer. Logo, “a desalienação da própria sociedade é, portanto, impossível, sem a abolição da alienação que as diferentes atividades humanas guardam umas das outras” (Bottomore, 2012, p. 24). Isso se aplica bem ao que se impõe no contexto educacional brasileiro, abolir certas atividades na educação, com vistas a promover a desalienação.

A seguir faremos uma breve exposição da história do trabalho docente, considerando não apenas um fazer que traz essa relação estreita com a ontologia do ser social, mas como em culturas das mais variadas a figura do mestre ou professor/a sempre esteve presente, demonstrando assim a importância desse trabalhado para a formação e organização das sociedades.

CONTEXTUALIZANDO HISTORICAMENTE O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente remonta a culturas antigas, tais como a do Egito antigo ou mesmo a dos chineses. Embora não houvesse nenhuma representação da escola formal, os espaços educacionais já existiam, trazendo consigo a figura do mestre.



Na riquíssima iconografia egípcia não encontramos nenhuma imagem que apresente diretamente a escola e nem temos restos de prédios escolares; porém, a tradição posterior de todo o Oriente até hoje, documentada em numerosíssimas imagens, sempre nos apresenta o mestre sentado na esteira, no interior de um prédio ou à sombra de uma figueira, com os alunos sentados à sua volta (MANACORDA, 1992, p. 19).

Já na Grécia, durante o período socrático, a Educação trazia consigo a figura do mestre e incluía a prática de esportes com a finalidade de promover o preparo para as competições, de modo que “os primeiros anos da criança, segundo Platão, deveriam ser ocupados por jogos educativos praticados em comum pelos dois sexos, e sob vigilância em jardins de crianças, mas para ele, como para todos os gregos, a Educação propriamente dita só começa aos sete anos” (MARROU, 1973, p. 116).

Vê-se que o trabalho docente, além de ser inerente à condição humana, pois nas mais variadas culturas já havia a necessidade da transmissão do conhecimento como forma também de se manter viva a memória histórica, colocava em relevo a questão daquele que ensina. Esse trabalho também podia ser visto na figura do escriba:

Como qualquer profissional que domina uma técnica ou uma arte, o escriba também tem a função de ensiná-la a algum “filho” para perpetuar seu conhecimento e seu uso: às vezes esta função de ensinamento torna-se exclusiva, convertendo-se ela mesma no ofício ou profissão do escriba e, neste caso, ele é essencialmente o mestre (MANACORDA, 1992, p. 210).

Com base nos excertos, pode-se perceber que mesmo com as suas diferentes nomenclaturas, a presença desse trabalhador como responsável pela transmissão do conhecimento, configurou-se em seus desdobramentos históricos no trabalho docente. Embora em espaços variados, do mesmo modo, a escola vem se remodelando para atender às novas formas de vida em sociedade e de formação omnilateral de mulheres e homens.

Na emergência da sociedade capitalista, como ambiente da ideologia iluminista, conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade passaram a ocupar os debates, mas em termos práticos, o que se viu foi o fortalecimento da hegemonia do capitalismo⁵.

Na sociedade capitalista, a escola surge dentro do ideário iluminista de liberdade, igualdade e fraternidade e como uma instituição universal, pública, gratuita e laica, uma concepção que se forjou pelos intelectuais da burguesia no embate com o Estado absolutista e a doutrina da Igreja. Esse caráter

⁵ O capitalismo é um sistema econômico que visa o lucro e à acumulação das riquezas e está baseado na propriedade privada dos meios de produção. Os meios de produção podem ser máquinas, terras, ou instalações industriais, por exemplo, e eles têm a função de gerar renda por meio do trabalho.



revolucionário, porém, não pôde ser cumprido pelo fato de que a burguesia não rompeu com a sociedade de classe, mas constituiu uma nova sociedade classista. Desse modo, a burguesia não apenas estruturalmente não pôde cumprir essa promessa, como buscou e busca subordinar a escola e o trabalho docente aos conhecimentos e valores que afirmam e reproduzem seus interesses (MAGALHÃES *et al.* 2021, p. 71).

A pergunta que se impõe é: por que esse interesse na escola pública e no trabalho docente? É possível inferir que a escola se constitui como um artefato ideológico, desta forma é imprescindível que ela atenda aos interesses do capital, assim, em vez de emancipar os indivíduos ou possibilitar a construção de um caráter revolucionário, esse coletivo estará alienado. É nessa perspectiva que o trabalho docente é fundamental nesse processo de adestramento, visto que é por meio dele que a ideologia do capital poderá ser reproduzida em sala de aula e na unidade escolar.

Entretanto, historicamente, foi dentro dessa hegemonia do capital que a educação eclodiu a sua resistência. Tendo em vista que, embora o capital enquanto sistema se organize a ponto de ter essa complexidade, não é impenetrável, conforme Williams (2011, p. 52) destaca: “[...] suas próprias estruturas internas são muito complexas, e devem ser renovadas, recriadas e defendidas de forma contínua: pelo mesmo motivo podem ser constantemente desafiadas, e em certos aspectos, modificadas”.

Partindo dessas formulações, entende-se que não é possível refletir sobre o trabalho docente no contexto de uma escola camponesa brasileira sem fazer a articulação com a Educação do Campo, enquanto categoria epistemológica e praxiológica indissociada dos movimentos sociais, por isso é preciso voltar ao período em que ocorreram os primeiros indícios das lutas sociais por melhorias na educação camponesa. Embora os movimentos sociais tenham se popularizado ao longo do tempo, no Brasil as lutas sociais remontam ao período colonial, conforme destacado por Santos (2013):

Porém no Brasil, as lutas sociais sempre estiveram presentes desde o momento da colonização. Primeiro com os índios que não aceitaram pacificamente terem suas terras subtraídas pelos colonizadores; depois com os escravos, que se organizaram em movimentos, construindo os quilombos (SANTOS, 2013, p. 49).

Nesse sentido, é importante salientar que embora a Educação do Campo no âmbito conceitual não esteja distante cronologicamente, os seus fundamentos são as contradições sociais que permeiam o Brasil e remontam às suas origens. Por essa razão, para compreender



a Educação do Campo como uma totalidade concreta, é necessário pensar sobre os diversos aspectos em volta desse conceito.

Caldart (2007) ressalta que o campo tem suas particularidades e não deve ser encarado como um espaço pequeno, ou o lugar do atraso, mas que o conceito Educação do Campo traz consigo a “luta pela reafirmação da identidade de um povo”. Em se tratando da busca pela liberdade por parte dos oprimidos, existe uma opressão simbólica em relação aos povos do campo que perpassa a escola e o(a) trabalhador(a) docente, que como parte dessa totalidade concreta não fica imune a ela, ainda que passivamente alheios a essa exploração.

O ASPECTO POLÍTICO E A INTENCIONALIDADE DO TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente traz consigo o aspecto político e a intencionalidade. De acordo com Saviani (1999, p. 98), “toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política”. Isso equivale a dizer que existe um aspecto político inerente à educação e ao trabalho docente que não deve ser ignorado ou subestimado.

Ao tratar da intencionalidade e do aspecto político que perpassa a prática docente, duas premissas básicas estão implicadas nesse processo. Primeiro, a impossibilidade da neutralidade na prática educacional, por esse ângulo, seja qual for o seu embasamento teórico, ou ainda que do lugar do senso comum, o ato de ensinar será precedido dessa intencionalidade, por vezes oculta em uma ideologia com a finalidade de dominar. Porém, “o que faz da ideologia uma força quase impossível de ser destruída é o fato de que a dominação real é justamente aquilo que a ideologia tem por finalidade ocultar” (CHAUÍ, 2004, p. 41).

Com base nesse entendimento, podemos concordar que política e educação são indissociáveis, entretanto, desprovidas dessa politização, um coletivo pode se tornar massa de manobra para atender aos interesses da classe dominante. Mas essa segunda premissa é relevante especialmente como resistência à despolitização.

Dessa forma é imperioso considerar que educação é um ato político, porém, Freire (1995) lembra que não basta essa afirmação sem o devido comprometimento e politicidade, que requer uma postura dessa natureza, antes é preciso assumir essa consciência política, uma vez que:

[...] a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a



educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratica (FREIRE, 1995, p. 46).

No entanto, no contexto brasileiro, o trabalho docente tal como outras formas de subsistência humana, está circunscrito dentro da lógica de uma ideologia capitalista, que teve a sua origem assentada nos meandros de relações sociais escravagistas, contando agora com novas formas de expropriações dos modos de produção. As contradições existentes se dão em virtude de um *modus operandi* globalizado e neoliberal⁶ e de uma lógica estrutural perversa que desconhece limites, por isso

[...] para compreender a realidade do trabalho docente na atualidade, é indispensável que se compreenda, preliminarmente, o contexto da sociedade capitalista e todos os processos de reestruturação e ressignificação da lógica sociometabólica do capitalismo. A escola, assim como toda a sociedade, está diretamente vinculada à lógica do capital, especialmente por servir ao longo dos anos como mantenedora e propagadora de suas ideologias (JAFÉ, 2019, p. 116).

É no contexto de uma sociedade capitalista que o trabalho está circunscrito no Brasil, por essa razão não é difícil encontrar o trabalho docente que vem sendo expropriado por empresas do setor privado com a finalidade de atender a interesses dos mais diversos. Entretanto, para além das contradições em relação às propostas dessas empresas, que embora pareçam atraentes para elevar os números da educação, mas que mascaram a realidade envolta nisso, temos outras contradições que dizem respeito à forma como o trabalho docente é tratado no Brasil, o que expomos a seguir.

AS CONTRADIÇÕES EM RELAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

As contradições em relação ao trabalho docente, no Brasil, estão vinculadas aos equívocos sobre a concepção de trabalho. O verbo “trabalhar”, não obstante seja muito utilizado no dia a dia, quando se trata da educação, a compreensão do ofício docente enquanto trabalho ainda parece distante de ser uma realidade “[...] embora muita tinta corra e verbo verse sobre o tema, há que se destacar que ainda hoje, e para muitos, o fazer docente não é

⁶ A globalização e o neoliberalismo são elementos da atualidade que caracterizam o capitalismo, uma vez que apregoam a liberdade econômica e social e ainda fomentam o acúmulo de capital e a propriedade privada.



entendido como trabalho” (MAGALHÃES *et al.*, 2021, p. 10).

Esse desconhecimento da realidade precipita uma pergunta a exemplo da explicitada pelos autores mencionados e considerada por eles como prosaica: “Professora, além de dar aulas, em que você trabalha?”. Com base em entendimentos como esse, é possível perceber que a função docente parece ainda não ocupar o lugar que lhe é devido, dessa forma o termo “trabalho docente”, aqui aplicado para nomear essa pesquisa, ocupa um lugar de resistência a qualquer tipo de tentativa de degradação desse trabalho.

Por outro lado, em uma escala crescente na atual conjuntura política, cada vez mais trabalhadores são expropriados das suas condições humanas de trabalho e de direitos historicamente conquistados. Mas, embora o trabalho enquanto determinação social universal pertença a todos os lugares em todas as épocas, existem diferenças que não devem ser ignoradas. A tentativa de padronização e harmonização dos modos de produção pelos economistas desconsiderava as especificidades do trabalhador da indústria e foi criticada por Marx.

As determinações que valem para a produção em geral têm de ser corretamente isoladas de maneira que, além da unidade – decorrente do fato de que o sujeito, a humanidade, e o objeto, a natureza, são os mesmos –, não seja esquecida a diferença essencial. Em tal esquecimento repousa, por exemplo, toda a sabedoria dos economistas modernos que demonstram a eternidade e a harmonia das relações sociais existentes (MARX, 2011, p. 57).

Na contemporaneidade, o trabalho docente possui especificidades que o distinguem de outras formas de produção, a exemplo da transformação social implicada nesse labor, mas isso igualmente tem sido ignorado pelos economistas. Sendo que agora não se trata de harmonizar, mas de depreciar o trabalho docente.

Por outro lado, nos últimos quarenta anos esse profissional tem sido submetido a um excessivo nível de demandas laborais. Contudo, na contramão desse crescimento segue a valorização atribuída a esse trabalhador na indústria sobre a observação de que

O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais riqueza cria. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (MARX, 2004, p. 80).

Seguindo a história, as pesquisas sobre o trabalho docente nas últimas décadas vêm se avolumando, alguns fatores concorrem para isso. A figura do(a) professor(a) atrelada ao



desenvolvimento da escola, além do fato de que esse trabalhador responde por transformações que ocorrem no âmbito de uma sociedade.

Nos últimos 30 anos o trabalho docente vem se consolidando como um campo em discussão importante nos debates em educação. Tal situação foi impulsionada pela associação da imagem do professor com a busca de uma escola autogestionária e pelo fato do trabalho docente se constituir em uma práxis que possibilita transformações sociais (SOUZA; NEGREIROS, 2021, p. 658).

Entretanto, um outro fator concorre para esses debates, e não se deve ignorar que são as contradições históricas do capital incidindo diretamente no modo de produção do trabalho docente, constituindo-se em um campo de tensão entre as forças capitalistas e a classe trabalhadora docente. Isso fica mais evidente em períodos específicos da história:

Há épocas na história – normalmente em períodos de transição – em que as contradições internas das formações sociais particulares vêm à tona com maior clareza do que em circunstâncias normais. Isto porque em tais épocas as forças sociais do confronto social em andamento, defendem suas demandas rivais mais claramente como alternativas hegemônicas entre si, o que confere não apenas uma maior fluidez, mas também uma maior transparência ao processo social (MÉSZÁROS, 2002, p. 583).

A esse processo dialético precedido por contradições inerentes ao capital, Marx e Engels (2005) denominaram “luta de classes”, que, segundo os autores, é o “motor da história”, entretanto, para eles, “toda luta de classes é uma luta política” (MARX; ENGELS, 2005, p. 48). Partindo dessa premissa, a formação continuada dos(as) professores(as) ocupa um papel relevante, visto que é por meio dela que esse coletivo se instrumentaliza para oferecer resistência à ideologia capitalista.

A formação continuada de professores(as) é explicitada no espectro das mudanças ocorridas na legislação brasileira em relação à educação na década de 1990, pois tivemos nesse período um grande avanço: a aprovação da LDBEN n. 9.394/96, que passou a regulamentar a nossa educação formal. No parágrafo único do Art. 62-A esse dispositivo já contempla a formação continuada de professores(as), ao afirmar que:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).



Na esteira das mudanças na educação, tivemos no governo de Fernando Henrique Cardoso a criação do Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2011), regulamentado pela Lei n. 10.172/2001, que definiu objetivos e metas para o decênio. Dentre outras coisas, o documento preconiza que a Educação Básica deverá ser realizada de acordo com os termos estabelecidos no Art. 62 da LDBEN n. 9.394/96, e a formação continuada, conforme determina a lei

[...] é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (BRASIL, 2001, p. 65-66).

Ao estabelecer uma análise em relação ao PNE, sem desconsiderar o avanço que a elaboração desse documento representou, Brito (2018) lembra que poucas foram as ações empreendidas para efetivação das metas do PNE. Para o autor, ao contrário do que temos vivido, isso representou um retrocesso em relação às políticas públicas educacionais, pois.

Com base nas metas estabelecidas neste PNE, podemos inferir que, apesar de ele não ter atendido a todas as propostas elencadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), as vinte metas que o compõem se constituem como essenciais para a melhoria da qualidade da educação no país. Porém, diante do atual cenário político brasileiro, poucas foram as ações realizadas para atender as metas propostas no PNE, apesar de ter sido estabelecido prazos para que elas fossem cumpridas, o que temos vivenciado é um cenário de perdas e retrocessos dos direitos e conquistas alcançadas nos últimos anos (BRITO, 2018, p. 72).

Nesse ponto, entendemos relevantes as mudanças de paradigma na formação continuada de professores(as) no Brasil ao longo dos anos e que estas vêm sendo modificadas não apenas quanto à concepção do termo, mas também em relação à sua própria conceituação. No que tange a nomenclatura, ela já foi denominada de “Treinamento”, “Reciclagem”, e até “Atualização”, para referir-se à aquisição de novos conhecimentos e habilidades necessárias à prática educacional. Mas na medida em que os encontros de formação continuada de professores(as) aumentavam em número, na proporção inversa diminuía a postura contra-hegemônica da escola, conforme o texto exemplifica:

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados



de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade de a escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade (SOARES, 2008, p. 140).

Nessa perspectiva, é importante pensar em qual ideologia esses programas estão embasados e qual a intencionalidade desses treinamentos, considerando que eles podem, de fato, contribuir para explorar ainda mais o trabalhador da educação. Destaca-se ainda que o Programa Educar pra Valer vem se expandindo no Brasil, especialmente na Bahia, e assim cresce a cada dia o número de escolas que têm declarado adesão a ele, especialmente no município de Vitória da Conquista, Sudoeste Baiano.

É válido destacar que, embora interferências dessa natureza não sejam recentes na educação brasileira, contudo, é possível inferir que esses investimentos não surgem sem uma contrapartida, pois essas organizações trazem uma intencionalidade, decorrente da ideologia que as precede, estabelecendo, assim, mudanças no perfil educacional de escolas em todo o Brasil, conforme exposto:

Notoriamente a partir da década de 1960, o Banco Mundial e a OCDE se tornaram grandes financiadores da educação no mundo, trazendo com isso mudanças ideológicas no conceito e nos objetivos desta, além de diversas recomendações de reformas e ações para os países parceiros que muitas vezes vão de encontro às ideias humanistas de educação [...] (SOARES, 2020, p. 06).

De certo que, para lograr êxito quanto à aceitação dessas parcerias, primeiro depreciam o trabalho docente, em seguida oferecem soluções enganosas que ignoram as especificidades locais. Um outro aspecto dessas interferências é a redução da tutela do Estado, embora usufrua, ao mesmo tempo, dos recursos oriundos deste, visto que se trata de um mercado que lida com a educação como mercadoria.

Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Quanto aos materiais didáticos, destacamos ainda que os cadernos do Programa



Educar pra Valer estão agrupados e disponibilizados no site do programa, em número de oito para o ensino fundamental e treze para o ensino médio.

Isto posto, apresentamos parte de um texto desses cadernos do módulo de “sociologia”, contendo uma contradição conforme se vê a seguir: “[...] O conhecimento científico tem como objeto estudar e esclarecer os fatos ocorridos no universo. Adquirir o conhecimento é fundamental para que o indivíduo não seja oprimido, pois da mesma forma que o conhecimento o liberta também oprime” CADERNO, 2021, p. 05, trilha 01).

Apesar da constatação de equívocos como esse a respeito do conhecimento científico em livros didáticos do Programa Educar pra Valer, esse material tem sido amplamente distribuído e utilizado em escolas que efetivaram a adesão ao programa, conforme evidenciado na Tabela 1.

Tabela 1 – Atendimento do Programa Educar pra Valer nas redes públicas municipais - Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS					
Gestores	Alunos	Municípios	Professores	Escolas	Turmas
12.358	617.992	48	20.635	2.837	20.000

Fonte: Bem Comum: <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/#>.

Por meio de uma análise discursiva, já é possível notar uma conotação depreciativa ao trabalho docente que antecede a chegada do programa. Mas a pergunta que se impõe é: seria educar ou adestrar pra valer? Se considerarmos que essas reformas educacionais estão a serviço do capital, pois acabam solapando os princípios filosóficos e pedagógicos sob os quais a escola do MST foi arduamente construída, tais reformas se inscrevem no âmbito de uma pedagogia com um perfil a serviço de uma classe dominante.

A BNCC E SUA ESTREITA RELAÇÃO COM O PROGRAMA EDUCAR PRA VALER

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o referencial que ampara os cadernos do Programa Educar pra Valer, visto que estamos tratando do currículo escolar. Entretanto, a fim



de não incorrer em uma compreensão reducionista, é preciso considerar que não é possível dissociar a BNCC da reforma educacional, trazida a partir da Lei n. 9.394/96 e dos processos de reforma do Estado que estão em curso, com contornos neoliberais, e dos novos modos de acumulação do capital e seus impactos na educação.

Nesse sentido, ao sancionar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs, por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 – definiram-se as Diretrizes como os rumos da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que, e por conseguinte, instituiu-se a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Ao seguirem para a operacionalização, institui-se de maneira velada, mas impositiva, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais, convergindo para um adestramento que só vem ao longo dos anos se avolumando. Por essa razão, a fim de fugir de uma perspectiva simplista, é preciso fazer uma leitura que contemple aspectos que estão imbricados nesse período de transição da educação no contexto brasileiro. A ideologia neoliberal que permeia a política educacional no Brasil e as influências externas sob as quais estava submetido.

Tendo como mote a utilização recorrente dos termos, competências e habilidades, o texto ignora o fato de que um corpo discente não se faz de maneira padronizada, mas com pessoas que têm diferentes condições, espaço-tempo e ritmos de aprendizagem. Essa padronização sugere alienação, inferimos assim que no espectro do sistema capitalista, é urgente a produção em massa de mão de obra para impulsionar o mercado de trabalho.

Quanto ao vínculo orgânico que a escola deve ter entre o processo educativo e o processo político, preconizado nos princípios da escola pública que está em assentamento do MST, ficou subentendido que a escola se limita a ensinar sobre a importância da política, mas não em formar um sujeito político, capaz de analisar criticamente as condições sociais que os atravessam, na interface entre as contradições sociais impostas pela classe dominante que de forma articulada mantém sua hegemonia.

A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de “ideologia”, nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como “manipulação” ou “doutrinação”. É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo (WILLIAMS, 1979, p. 113).

Partindo dessa perspectiva em relação ao conceito de hegemonia, conjectura-se que essa ideologia importada, atrelada à BNCC, tenha provocado esse deslumbramento na escola



a ponto de se desconsiderar o árduo trabalho para a criação das bases de uma escola do MST. Assim, ao lançar mão desse material didático, o projeto político-pedagógico da escola precisa ser redefinido para se adaptar ao novo projeto de educação e escola imposto/proposto pelo Programa Educar pra Valer, mas para além disso, a aplicação desse novo material é didática e supervisionada periodicamente.

Inferimos, portanto, que tal feito não seria possível sem a hegemonia do capital que vem ao longo dos anos se articulando e subalternizando o trabalho docente em escolas do campo. Por conseguinte, alterando a percepção desse trabalhador sobre si mesmo e a leitura de mundo dessa escola, para em seguida formatá-lo com a sua ideologia.

O RECORTE ESPACIAL DA PESQUISA DE CAMPO E O DIÁLOGO COM A PARTICIPANTE

A pesquisa de campo foi realizada por meio da entrevista semiestruturada. Dessa forma, no escopo de trazer materialmente a legitimidade científica que precede o título deste artigo, apresentamos informações produzidas a partir da entrevista realizada com uma coordenadora pedagógica de uma escola do campo de Vitória da Conquista.

A sistematização da entrevista semiestruturada está descrita no Quadro 1 e traz no seu conteúdo parte dos questionamentos feitos à participante da pesquisa em relação à implementação do Programa Educar pra Valer e seus enunciados. Por razões éticas o nome da escola e da coordenadora foram mantidos no anonimato, porém, a entrevista a seguir foi analisada dentro do espectro político em que está inserida e considerando alguns pontos dos princípios pedagógicos e filosóficos que regem uma escola de assentamento do MST, considerando as contradições e contraposições com a proposta do Programa Educar pra Valer.

Quadro 1 – Princípios pedagógicos e filosóficos utilizados na entrevista

ENTREVISTA COM GESTORA A	PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS
Sobre a relação entre teoria e prática.	R. Os princípios da escola estão pautados na BNCC e voltados para uma metodologia ativa. O aluno é estimulado a refletir sobre o tema trabalhado a fim de expor os seus conhecimentos e a partir do que foi explorado em classe, criar novos conceitos. Nessa perspectiva não dialoga com teóricos específicos, mas está pautada nos conteúdos da BNCC e do “programa educar pra valer”.



Relação orgânica entre o processo educativo e o processo político.	R. A Escola trabalha com termos que abordam o conceito, princípio e importância da política enquanto algo necessário para o cidadão como sujeito pertencente a uma sociedade, ou seja, um ser político.
Gestão Democrática	R. A Escola atua baseada numa gestão democrática, no sentido de resolver todos os assuntos que regem a comunidade escolar de acordo com o pleno envolvimento de todos na construção de uma escola participativa.
Coletivos pedagógicos e formação contínua dos educadores/as.	R. Temos semanalmente encontros pedagógicos na escola para a discussão das temáticas abordadas em classe, além de planejar novas ações. Uma vez ao mês, temos formação com os coordenadores da Secretaria de Educação para estudar técnicas e análise da prática. Além disso, encontros bimestrais com os responsáveis pelo material usado em classe.

	PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS
Educação para a transformação social.	R. A Escola é de suma importância para que o educando compreenda que a partir da educação podemos mudar a nossa realidade, sermos sujeitos atuantes na sociedade.
Educação com valores humanistas e socialistas	R. Trabalhar a realidade dos alunos, seus valores, cultura etc. Abordar a importância e os preceitos de uma sociedade justa e qual a relevância do sujeito para que tenhamos uma sociedade pautada nesses valores.
	PERGUNTA COMPLEMENTAR
Contra-hegemonia.	R. A Escola parte de princípios democráticos na tomada de decisões.

Fonte: elaborado pelo autor com base na pesquisa de campo (2021-2022).

Com base nas respostas obtidas é possível considerar que, se o aluno é estimulado a criar novos conceitos, como ele fará isso com o seu arcabouço teórico reduzido ficando restrito apenas à BNCC? Por outro lado, como teoria e prática podem trilhar o mesmo caminho se o programa educar pra valer determina a prática da escola? Por outro lado, embora a entrevistada afirme que o programa é pensado com base em uma gestão democrática, as decisões parecem se dar de forma unilateral: são realizados, segundo a entrevistada: “encontros bimestrais com os responsáveis pelo material usado em classe”. Isso parece indicar que as ações já vêm preordenadas.

De acordo com a entrevistada, desde 2020, escola que trabalhava com a proposta ideológica do MST e naquele local apresentava sinais de enfraquecimento, isso contribuiu para ela vir a se tornar uma escola pública convencional e em seguida adotando a BNCC como



base para os seus princípios educacionais. Para além disso, uma escola com perfil socialista não combina com a agenda do capital, inferimos assim que isso corrobora para a motivação da transição. Ela traz, ainda, no discurso, que a pedagogia da escola é pautada nos cadernos do Programa Educar pra Valer, nesse sentido, é importante apresentar o que é esse programa, quando ele surge e qual a sua ideologia e intencionalidade.

Parece-nos pertinente dizer que um dos equívocos dos responsáveis pelo programa quando de sua aplicação é acreditar que é possível padronizar uma proposta que ocorre na cidade de Sobral, no Ceará, com demais estados e cidades do Brasil, mostrando assim que desconhecem o fato de que cada estado e cidade têm especificidades diferentes que reverberam na educação. Para além disso, é possível inferir que antes de pensar nos números da educação é imprescindível considerar que estamos falando de pessoas e não apenas em números.

Por essa razão, a citação a seguir, embora distante cronologicamente, mostra-se atual. Observemos:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade (MARX; ENGELS, 2007, p. 665).

Ao ser questionada sobre o aspecto político inerente ao processo educacional, a participante da entrevista enunciou que embora ela considere a importância da política para o sujeito na sociedade, a proposta pedagógica da escola, entretanto, não concebe a educação como sendo ela em si um ato político, o que já se configura como um paradoxo, visto que o próprio metabolismo do capital que atravessa a educação não se dá dissociado do seu espectro político:

Um processo educativo deve incluir o lado político, que envolva a produção do conhecimento voltado para o pensar crítico, para melhor agir. Tal visão inclui a intervenção do subjetivo no objetivo, antecipando a nova sociedade que se quer, aprofundando a consciência da dignidade do ser humano, aberto ao diálogo. Se educar é conscientizar, a educação é um ato essencialmente político. Ninguém educa ninguém sem uma proposta política, seja qual for. É o grau de consciência política que define se somos ou não educadores (GUARESCHI, 2005, p. 31).

Partindo dessa análise é possível afirmar que política e educação são indissociáveis,



visto que essa relação orgânica permeia a escola. Entretanto, qualquer tentativa de despolitização ou uma política dentro da hegemonia do capital, traz consigo os interesses de uma classe dominante a fim de adestrar uma outra com mais facilidade sem qualquer tipo de resistência.

Uma outra questão que emergiu no discurso da entrevistada foi a perspectiva democrática na proposta pedagógica do Programa “Educar pra Valer”, adotado pela escola conforme fragmento de um de seus enunciados explicitado no Quadro 01: “A Escola atua baseada numa gestão democrática, no sentido de resolver todos os assuntos que regem a comunidade escolar de acordo com o pleno envolvimento de todos na construção de uma escola participativa”. Nesse sentido, é possível inferir que qualquer participação que não contrarie os interesses do capital é sempre bem-vinda. Porém, uma escola democrática valoriza estudantes, professores/as, funcionários e a comunidade, levando em conta essa pluralidade.

Entretanto, a comunidade não foi ouvida quando da mudança dos pressupostos políticos que regem uma escola de assentamento, para a desvinculação e adoção do Programa “Educar pra Valer”. Isso se constituiu num ataque à essência e estrutura básica da educação pública que é a democracia. Por outro lado, a “autoalienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação)” (BOTTOMORE, 2012, p. 19).

Contudo, participante da pesquisa, traga na sua narrativa os princípios de uma escola democrática, a escola *locus* da pesquisa já parece estar alienada de tais princípios.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base nestas reflexões, algumas perguntas precisam ser respondidas, em primeiro lugar a que interessa a implantação desse programa em uma escola pública? Em segundo, por que parece haver um certo deslumbramento com a ideologia do programa, em vez de perceber as inconsistências que o permeiam? E finalmente, esse programa que surge alinhado a BNCC visa emancipar ou alienar, educar ou adestrar?

Com base nas informações da entrevista semiestruturada, é possível constatar que embora a participante da pesquisa apresente em seu discurso-princípios democráticos que na sua percepção embasam a proposta da BNCC e do Programa Educar pra Valer, implementado



na escola em que trabalha, na prática esses princípios estão dissociados tanto da BNCC quanto do programa, devido a algumas razões expostas ao longo do texto. Em primeiro lugar, a BNCC trata reiteradas vezes de conceitos, competências e habilidades, isso agrada bem a meritocracia do capital, mas não a democracia que faz parte das características fundantes da proposta educacional da escola do MST. Por outro lado, competências e habilidades interessam ao capital.

Quanto ao Programa Educar pra Valer, chegamos ao entendimento que desde o seu surgimento sempre desconsiderou os princípios de uma escola democrática, uma vez que trabalha na perspectiva dos números e não valorizando o que temos de mais importante na educação, que são as pessoas. Portanto, ao ignorar que, ao contrário de alguns segmentos do setor privado, em que se trabalha para elevar os números, em uma escola democrática estes não são um fim em si mesmos, mas a consequência de um trabalho participativo que visa a emancipação humana.

Isto posto, finalizamos este artigo na expectativa de provocar discussões sobre o tema que se mostra importante e atual à educação pública. Reafirmamos ainda que se faz necessário o fortalecimento da educação pública no contexto brasileiro, especialmente em tempos de expropriação do trabalho docente para servir aos interesses de uma classe dominante que vem ao longo dos anos transformando a educação em negócio lucrativo. Por isso, esse exercício reflexivo é fundamental para se construir individual e coletivamente a elaboração de críticas contundentes em relação à economia política na interface com a educação.

Por fim, consideramos relevante a melhoria dos indicadores educacionais brasileiros, é preciso ir além dos números para consolidar a qualidade na educação pública, mas isso não se consegue sem investimento em políticas para infraestrutura dos espaços escolares e valorização do coletivo docente.

Nesse sentido, temos entraves para essa valorização, considerando que a economia tem estado sob a hegemonia do capital financeiro, as empresas do setor privado nacional e internacional buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade.

Na esteira desse processo, a educação não passa despercebida pelo capital, ao contrário disso, tem sido cada vez mais alvo de intervenções permeadas de ideologia neoliberal, conforme evidenciado no texto. Nesse sentido, a educação do campo aparece com



um agravante porque historicamente sempre foi mais negligenciada quando se trata de políticas públicas de amparo a esse coletivo.

Sendo as escolas públicas que funcionam em assentamentos do MST, parte dessa realidade também tem sido atravessada por essa negligência. Dessa forma, as escolas entre os povos assentados trazem consigo não apenas a militância da luta pela terra, mas também pela educação pública não apenas enquanto direito, mas como instrumento de emancipação política, isso a despeito das escolas que tem sido cooptadas por programas como o educar pra valer.

Mas esse artigo se apresenta também como um movimento de resistência a qualquer ideologia que nega ou se opõe aos princípios de uma escola do MST, historicamente construídos nos quais se baseiam uma escola de assentamento, dentre eles, a democracia e esse caráter comunitário. Dessa forma essas linhas trazem no seu conteúdo o caráter dessa denúncia que se faz a qualquer forma de alienação do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Terceira versão. Ministério da Educação: Brasil, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Regivane dos Santos. **Formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)** no município de Jaguaquara - Ba. / Regivane dos Santos Brito, 2018.

Cadernos Educar pra valer. <https://www.pmvc.ba.gov.br/projeto-educar-pra-valer-apresenta-modelo-para-impulsionar-nota-do-ideb-em-conquista>. Acesso em: 18/04/2023. Às 16:49 hs.

ESCOLAS DE ASSENTAMENTO EM VITÓRIA DA CONQUISTA: Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/29278414-em-jose-gomes-novais/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Mídia, educação e cidadania: para uma leitura crítica da mídia** / Pedrinho A. Guareschi – Porto Alegre: Evangraf, 2018.



LUZ, Liliene Xavier. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. acesso em: 28/06/2023. às 23:38 hs.

MAGALHÃES, J. E. P.; AFFONSO, C. R. A.; NEPOMUCENO, V. L. dá C. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**: terceiro manuscrito. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 6 vol. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazemos a escola de educação fundamental. **Caderno de Educação**. MST, s. l., n. 9, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. São Paulo: Zahar, 1979.

Artigo recebido em: 17 de agosto de 2023.

Aceito para publicação em: 21 de dezembro de 2023.

Manuscript received on: August 17, 2023.

Accepted for publication on: December 21, 2023.

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

